

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Filosofie

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy - základy společenských věd

Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy

**MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA: TEORETICKÁ VÝCHODISKA
A PROJEKTOVÝ DEN**

**MULTUCULTURAL EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS
AND PROJECT DAY**

Diplomová práce: *13-FP-KFL- 253*

Autor:

Bc. Dalibor Suk

Podpis:

.....

Vedoucí práce:

PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Konzultant:

Mgr. Jitka Masopustová

Počet

stran	Grafů	obrázků	Tabulek	pramenů	příloh
72	0	1	1	46	CD

V Liberci dne: 22. 4. 2014

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dalibor Suk**
Osobní číslo: **P11000879**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy
Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy - základy společenských věd**
Název tématu: **Multikulturní výchova: teoretická východiska a projektový den**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je analýza průřezového tématu multikulturní výchova s důrazem na filosofické, sociologické a antropologické pozadí pojmu multikulturalismus. Stejně tak autor rozebere další významné pojmy související s tímto tématem: politika uznání, identita, rasismus, tolerance apod. Následně vytvoří a realizuje vlastní koncepci projektového dne, který bude zaměřen na kulturu národnostních a etnických menšin v rámci průřezového tématu multikulturní výchova. Metoda : studium a analýza primární a sekundární literatury k tématu, didaktická příprava projektového dne a následně kvalitativně orientované vyhodnocení výuky. Student se bude v průběhu příprav a vypracovávání řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- BARŠA, Pavel. Politická teorie multikulturalismu. Brno: CDK, 2003. ISBN 80-7325-020-9.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-925-2.
- PELCOVÁ, Naděžda a kol. Multikulturalismus a multikulturní výchova. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-392-4.
- PREISSOVÁ, Andrea; CICHÁ, Martina; GULOVÁ, Lenka. Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.
- PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portal, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- TAYLOR, Charles; GUTMANNOVÁ, Amy (ed.). Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání. Praha: Filosofia, 2011. ISBN 80-7007-161-3.
- TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka; DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-271.
- VALENTA, Josef. Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1993. ISBN 80-706-8066-0.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: 30. dubna 2013

Termín odevzdání diplomové práce: 30. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. října 2013

Čestné prohlášení

Název práce: Multikulturní výchova: teoretická východiska a projektový den

Jméno a příjmení autora: Bc. Dalibor Suk

Osobní číslo: P11000879

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 22. 04. 2014

Bc. Dalibor Suk

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval vedoucímu práce panu PhDr. Ondřeji Lánskému, Ph.D. a konzultantce paní Mgr. Jitce Masopustové za jejich odborné vedení, podporu a pomoc, kterou mi věnovali v průběhu příprav a zpracování diplomové práce a Střední škole pedagogické hotelnictví a služeb, která mi umožnila realizovat projektový den.

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA: TEORETICKÁ VÝCHODISKA A PROJEKTOVÝ DEN

Bc. Dalibor Suk 13–FP–KFL– 253

Vedoucí DP: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou realizace projektového vyučování, které je zaměřené na průřezové téma: multikulturní výchova. V práci je popsána kurikulární reforma a její vliv na současné školství. Právě kurikulární reforma umožnila větší prostor pro integraci alternativních stylů a metod vyučování. Mezi tyto metody patří projektové vyučování, které je v práci podrobně popsáno. Důležitou součástí práce je analýza průřezového tématu multikulturní výchova, která se stala tématem pro realizaci projektu. Tento jednodenní projekt byl realizován na Střední pedagogické škole hotelnictví a služeb v Litoměřicích.

Klíčová slova: kurikulární reforma, multikulturní výchova, projektové vyučování, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program

MULTICULTURAL EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PROJECT DAY

Annotation

The diploma thesis was concerned with the issue of implementation of project education focusing on the topic multicultural education. There is described curricular reform and its impact on contemporary education. It is this curricular reform, which enabled greater space for integration of alternative styles and methods of teaching. Project education, which is described in detail in this thesis, belongs among these teaching methods. The important part of this thesis is an analysis of the issue of multicultural education. This one day project was carried out in the secondary school in Litoměřice.

Key words: curricular reform, multicultural education, project education, general educational program, school educational program

Obsah

Úvod.....	7
1 Rámcový vzdělávací program.....	9
1.1 Školská soustava po roce 1989	10
1.2 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu	11
1.3 Vzdělávací oblasti.....	13
1.4 Klíčové kompetence	14
1.5 Průřezová témata	18
2 Multikulturalismus a multikulturní výchova	21
2.1 Charakteristika multikulturalismu	21
2.2 Roviny multikulturalismu.....	25
2.3 Směry multikulturalismu	33
2.4 Charakteristika multikulturní výchovy	39
3 Projektové vyučování.....	43
3.1 Vymezení projektového vyučování	43
3.2 Typy výukového projektu.....	44
3.3 Fáze projektu	47
3.4 Výhody a úskalí projektového vyučování	50
4 Projekt světová náboženství.....	53
4.1 Příprava projektu Světová náboženství	53
4.2 Realizace projektu Světová náboženství	60
Závěr.....	66
Literatura	68
Přílohy	72

ÚVOD

V současné době prochází české školství rozsáhlou transformací. Proces započal v roce 2004, kdy ve školském zákonu došlo k zavedení nového kurikulárního dokumentu tj. Rámcového vzdělávacího programu, na jehož základě si školy vytváří vlastní školní vzdělávací programy. Právě vlastní tvorba konkrétních vzdělávacích programů umožňuje školám, aby se co nejvíce přizpůsobily aktuálním potřebám žáků a rychle reagovaly na změny politické, sociální nebo také ekonomické. Školní vzdělávací programy poskytují učitelům mnohem více volnosti v rozvržení učiva do jednotlivých předmětů. Tato volnost jim umožňuje větší možnost v experimentování s alternativními vyučovacími metodami a formami postupu práce.

Jednou z těchto zpočátku alternativních metod se stalo projektové vyučování, kterému se z obecného hlediska diplomová práce částečně věnuje. Jedná se o komplexní vyučovací metodu, která propojuje poznatky z různých oblastí s tím, s čím se žáci setkávají v běžném životě. Projektové vyučování je v pedagogické oblasti využíváno právě proto, že umožňuje žákům překlenout roztržku poznatků a častou odtrženost výuky od reality života. Tento styl výuky zde bude do určité míry popsán a budou prezentovány jeho případné pozitivní či negativní efekty do školní vyučovací struktury.

Vlastním cílem této diplomové práce je popsat projektový den se zaměřením na zpracování tématu multikulturalismu (či multikulturní výchovy). Jako teoretická příprava je využita filosoficky orientovaná diskuze ohledně multikulturalismu. Mezi důležitá zaměření diplomové práce tak patří základní analýza problematiky multikulturalismu a také seznámení se s alternativní k různosti kultur tolerantní koncepcí. Multikulturalismus a multikulturní výchova jsou často diskutovaná a velmi aktuální témata, neboť multikulturalismus je v euroamerickém kontextu často jediným řešením při setkávání různých kultur. V práci dále budou popsány nejdůležitější směry multikulturalismu, jako je komunitární multikulturalismus, liberální multikulturalismus či kulturní relativismus. Zároveň však zde bude prezentována i myšlenka směru

kulturního pluralismu (podle Giovanni Sartoriho), který se v současné době stává další možností pro mírové uspořádání soužití majoritní kultury s kulturou minoritní.

Cílem praktické části práce je vytvoření a realizace jednodenního projektu, jehož obsah se bude týkat průřezového tématu multikulturní výchovy, konkrétně problematiky světových náboženství. Multikulturní výchova v základním vzdělávání poskytuje žákům možnost poznat rozmanitost různých kultur, jejich různorodé tradice, náboženství a kulturně specifické hodnoty. V kontextu této rozmanitosti si pak žáci mohou mnohem lépe uvědomit svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty a získat tak kritický odstup od vlastního kulturního zakotvení. Právě kritický odstup od vlastních východisek poté může být základem skutečné tolerance. Zároveň by se měli naučit toleranci a respektu k vlastní kultuře a taktéž ke kulturnímu pozadí druhých (jiných). Soužití kultur je v kontextu nynějších událostí aktuální téma, jelikož z důvodu hluboké neznalosti, ve smyslu prožívání specifik jiných kultur, dochází k erupci xenofobních až rasistických postojů v podobě různých forem sociálních nepokojů. Před takzvaným "anticikanismem" vydala varování i Bezpečnostní informační služba, kdy upozorňovala na to, že protiromských demonstrací se nezúčastňují pouze pravicoví extrémisté, ale i "běžná" populace (Bezpečnostní informační služba 2013, s. 16). Vzestupnou tendenci lze také zaznamenat i u náboženské nesnášenlivosti, kdy se například za uplynulý rok trojnásobně zvýšily antisemitské projevy přispěvatelů na internetu (Židovská obec v Praze 2012, s. 36). Dílčím cílem praktické části práce je pak právě to, aby se žáci v průběhu projektového dne dozvěděli, co nejvíce informací o světových náboženstvích a odstranili předsudky spojené s vnímáním různých náboženství v ČR.

1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Tato kapitola se bude zabývat zásadní reformou českého školství, která byla schválena parlamentem České republiky v roce 2002 a posvěcena školským zákonem z roku 2004. Tato reforma byla krátce po svém schválení podrobena tvrdé kritice, neboť její skutečné efekty jsou velmi těžko měřitelné. Hlavním důvodem negativního postoje k této reformě se pak stává fakt, že neproběhla diskuse, jak mezi odbornou (pedagogové, didaktici, ředitelé škol atd.), tak širokou veřejností (rodiči, žáky). Další chybou se jeví to, že reforma nebyla spojena s téměř žádnou finanční podporou, z čehož vyplynulo, že byla realizována v praxi pouze s velkým sebezapřením většiny škol. To mělo za následek, že velký počet škol realizoval reformu pouze nedbalým způsobem, a to tak, že staré bývalé osnovy byly přepsány do školních vzdělávacích programů, průřezová témata byla pouze integrována do běžných vzdělávacích předmětů a nabytí klíčových kompetencí bylo realizováno pouze formálně.

Velmi příhodně se k problematice reformy vyjádřil v Učitelských novinách pedagog Petr Husník, který prohlásil, že: *„Není dobrou vizitkou kurikulární reformy, když se diskutuje o jejích formách i cílech poté, co byla kodifikována ve školských zákonech. Diskuse svědčí o jediném - reforma, ztělesněná rámcovými programy, nebyla přijata učiteli, ani veřejností, tedy rodiči, kteří o ní nevědí zhola nic. Ministerstvo školství v minulosti neprovedlo žádnou osvětu, kampaň, která by hnula kantorskou myslí. Idea rámců se svezla s diskuzí těch nahoře o paragrafech školského zákona a pár iniciativních odborných škol jí vyšlo vstříc při pilotáži. Rámcové vzdělávací programy vznikají v ústavech a učitelé mají pocit, že je jim vnucována zbytečná práce. Laická veřejnost stojí úplně mimo, protože nedostane ani základní informaci od celostátních médií, která často vydávají o reformě pokřivený obraz, neboť odpovědné úřady nebyly dosud schopny vydat ani základní PR příručku o reformě.“* (Husník 2007, s. 14).

Navzdory rozporuplným reakcím, které tato reforma přinesla, jí však nelze upřít snahu o zlepšení stavu českého školství. Pokouší se reflektovat současný vývoj společnosti a jejím hlavním cílem je přiblížit výuku reálnému životu. Pokud by byla

zachována pozitiva ze současné reformy a z jejích základů vyrostla reforma nová, která by proběhla veřejnou diskusí, mohlo by doopravdy dojít v oblasti vzdělávání k posunu vpřed.

1.1 Školská soustava po roce 1989

Po sametové revoluci v roce 1989 došlo k závěrům, že za vyspělou západní Evropou zaostáváme ve všech směrech. Jednou z možností, jak tuto ztrátu dohnat, se jevila reforma školského vzdělávacího systému. Zprvu se jednalo o důležité úpravy zákonů z dob totality, jako je samospráva vysokých škol, nebo možnost vzniku specializovaných učilišť, vyšších odborných škol či možnosti vytvoření soukromých školních subjektů. Dále došlo k uvolnění dosavadního centralizovaného systému ve prospěch nižších instancí, tj. krajů, obcí a jednotlivých škol. Školy tím získaly větší suverenitu v rozhodování o personálních, finančních a kurikulárních otázkách, avšak samozřejmě v souladu s platnými centrálními předpisy. Na financování v oblasti školství se již nepodílí pouze stát, ale zároveň i obce, rodiče či zřizovatelé a zaměstnavatelé nestátních škol. Všechny tyto změny jsou popsány ve školském zákonu z roku 2004, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005 (Vališová; Kasíková 2007, s. 87).

O další zásadní úpravu českého vzdělávacího systému se postaral dokument „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (známý také pod názvem „Bílá kniha“), který vznikl: *„Na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 – schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice.“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha 2001, s. 6). Tento dokument byl schválen parlamentem a v roce 2002 vstoupil v platnost, a tím je závazný pro všechny typy škol. Sleduje dlouhodobé cíle v oblasti vzdělávací a vymezuje jeho obsahy a prostředky, které jsou nutné pro dosažení těchto cílů. Schválení Bílé knihy bylo otevření dveří pro realizaci „Rámcového vzdělávacího programu“, který je popsán níže.

1.2 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu

V souznění s novými principy kurikulární politiky, které byly formulovány v již zmíněné “Bílé knize“, a které jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Jsou to dokumenty, které jsou vytvářeny ve dvou odlišných úrovních. Jedná se o úroveň státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů reprezentuje Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání definuje počáteční vzdělávání jako jeden homogenní celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy ve školní soustavě – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň dokumentů je reprezentována školními vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle kterých se vzdělávání individuálně realizuje na konkrétních školách (Jeřábek 2013, s. 5). Konkrétní schéma grafického zpracování dokumentů se nachází v obrázku č. 1.

Obr. č. 1 : Schéma národního programu vzdělávání



zdroj: <http://www.alternativniskoly.cz/wp-content/uploads/RVP1.jpg>

Profesor Ondřej Šimoník vymezuje RVP jako: „Konkrétní základ pro pedagogickou činnost školy, neboť formuluje cíle vzdělávání, k jejichž naplnění pedagogická činnost směřuje, vymezuje závazný vzdělávací obsah a charakterizuje přístupy k tvorbě učebního plánu a školního vzdělávacího programu. Vymezuje požadavky na žáka a klíčové kompetence, které jsou základem pro stanovení evaluačních kritérií a nástrojů. Stanovuje, čemu se žáci učí a jaké jsou očekávané vzdělávací výsledky, jichž mají dosáhnout na konci základního vzdělávání.“ (Šimoník 2003, s. 17). RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která pracuje s klíčovými kompetencemi (více v kapitole 1.4), které umožňují aplikovat získané vědomosti v praktickém životě. Dále vychází z koncepce celoživotního učení a formuluje očekávanou úroveň vzdělání, která je určena pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Zároveň RVP reflektuje současné problémy světa a vytváří takzvaná průřezová témata (více v kapitole 1.5) a jednotlivé předměty slučuje do vzdělávacích oblastí (více v kapitole 1.3), které umožňují pracovat žákům v souvislostech.

1.3 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělání je rámcovým vzdělávacím programem rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou vytvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jedná se o:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk),
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie),
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (Jeřábek 2013, s. 15).

Toto rozdělení předmětů se sice jeví jako logické, avšak skutečný přínos pro reálnou výuku je těžko měřitelný. Ve své podstatě se pouze jedná o změnu názvů předmětů. Pokud stejný učitel dříve učil například předmět „matematika“ a nyní je tento předmět integrován pod vzdělávací oblast „matematika a její aplikace“, tak pouze tato změna nemůže přinést žádný skutečný efekt do vyučovacích hodin.

Kladným přínosem se však jeví možnost každé školy zvolit individuální dotaci hodin ve vzdělávacích oblastech (každá vzdělávací oblast má přidělený přesný počet hodin, které je možno libovolným způsobem rozdělit). Dalším plusem je také spojení několika různých předmětů v jedné vzdělávací oblasti do jednoho (např. ve vzdělávací

oblasti „Člověk a příroda“ vytvořit fúzi přírodopisu a chemie třeba pod názvem „Biochemie“).

Bohužel však nezůstalo pouze u přínosných změn, ale již v této části RVP je generováno mnoho nedostatků. Nejfatálnější chybou se zdá být vytvoření takzvaných „očekávaných výstupů“ v každé vzdělávací oblasti, které dle RVP mají: *„činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné.“* (Jeřábek 2013 s. 15). Jakým způsobem je lze měřit, se však RVP nezmiňuje, a i kdyby zmiňovalo, bylo by to zavádějící, neboť jakýkoliv pokus obecně měřit znalosti či schopnosti žáků ve školství je velmi komplikované a ve své podstatě zcela neobjektivní. RVP dále nestanovuje, co dělat s žáky, kteří by dané očekávané výstupy nesplnili, zda by byli ze školy vyloučeni nebo by opakovali ročník, či by si nějaký očekávaný výstup mohli zopakovat.

1.4 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou jedna ze základních myšlenek RVP, které říkají, že je nezbytné v průběhu vzdělávání obohatit žáky vedle odborných předmětových vědomostí, také dovednostmi, hodnotami a postoji, které budou moci aplikovat nejen ve škole, ale zejména v běžném osobním životě, při následném studiu a později ve své profesní dráze (Hlučínová 2005 s. 7). Výskyt klíčových kompetencí není pouze české specifikum, ale vyskytují se také v mnoha vzdělávacích programech po celé Evropě. Při procházení jednotlivých zahraničních programů lze zjistit, že se některé názvy klíčových kompetencí různí nebo že některé vzdělávací systémy považují s ohledem na své tradice za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu v našem prostředí. Avšak podstata toho, co se pod klíčovými kompetencemi skrývá, je v zásadě shodná (Hlučínová 2005 s. 8).

Klíčové kompetence reprezentují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot nezbytných pro osobní rozvoj a seberealizaci každého jedince ve společnosti. Vycházejí z obecně sdílených představ společnosti o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, inteligenčnímu růstu, sebeuvědomění a vlastní satisfakci (Jeřábek 2013 s. 11). Všechna honosná slova o klíčových kompetencích znějí velmi krásně, avšak jakým způsobem lze dojít k jejich realizaci je opět velmi nepřesně stanoveno a vznáší se otázka, zda je nutné, je nějakým způsobem specifikovat, neboť každý kvalitní učitel tyto níže zmíněné kompetence již do své výuky dávno aplikuje. Dle RVP je pouze stanoveno k jakým závěrům by mělo docházet u každé kompetence. Jak však těchto závěrů dosáhnout již dále nespecifikuje. U učitele, který s kompetencemi nikdy předtím nepracoval, lze po přečtení RVP velmi těžko očekávat nějaký zásadní obrat v jeho výuce.

RVP generuje pro všechny typy vzdělávání stejné klíčové kompetence. Kompetence do sebe cíleně zapadají a jejich úroveň postupně stoupá s tím, jak jsou žáci schopní na jednotlivých stupních vzdělání. Jedná se o 7 kompetencí, které jsou popsány níže.

1.4.1 Kompetence k učení

Žáci by na konci základního vzdělání měli umět vybírat pro efektivní učení vhodné metody, způsoby a strategie. Měli by být schopni plánovat, organizovat a řídit vlastní učení. Kompetence k učení by měla žáky naučit také tomu, aby uměli vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívat nejen v procesu učení, ale i v tvůrčích činnostech a praktickém životě. Žáci by měli rozpoznat smysl a cíl učení a k samotnému učení mít pozitivní vztah a samostatně posoudit výsledky, které získali a kriticky je posoudit a vyvodit z nich závěry pro následné budoucí využití (Bělecký 2007, s. 20).

1.4.2 Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání by měl žák být schopen výstižně a souvisle formulovat a vyjádřit své myšlenky v logickém sledu a to nejen ústním, ale také písemným projevem. Bude umět naslouchat a respektovat názory jiných lidí a bude na ně optimálně reagovat. Při diskusi bude aktivní a svůj názor si přiměřenou argumentací obhájí. Informační a komunikační prostředky bude umět vhodně využít pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. V neposlední řadě bude schopen využít získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití s ostatními lidmi (Jeřábek 2013, s. 12).

1.4.3 Kompetence k řešení problémů

Žák by měl umět pracovat s problémem postupně a systematicky. Nejdříve by měl problému porozumět a implementovat nově získané informace k informacím již získaným dříve, následně by měl žák problém uchopit a identifikovat a problém názorně zobrazit. Při hledání řešení problému by měl být žák schopen přijímat rozhodnutí, analyzovat a vytvářet nové systémy či diagnostikovat a navrhnout možná řešení (Bělecký 2007, s. 25).

1.4.4 Kompetence sociální a personální

Po absolvování základního vzdělání by měl žák umět účinně spolupracovat ve skupině a podílet se s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, kde by se měl podílet na pozitivní atmosféře na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi. Měl by aktivně přispívat k diskusi nejen v malé skupině, ale i v kontextu celé třídy. Dále by měl mít žák na konci základního vzdělání o sobě vytvořenou pozitivní představu, která by podporovala jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj (Bělecký 2007, s. 44).

1.4.5 Kompetence občanská

Tato kompetence vede žáky k tomu, aby dosáhli takových znalostí, dovedností, schopností a hodnot, které umožní žákům plnohodnotné zapojení do života občanské společnosti. Školní třída reprezentuje vyučovací skupinu, kde platí určité společenské normy a jednotlivé činnosti probíhají podle předem stanovených pravidel. Na vzniknutí a tvorbě těchto pravidel by se měli podílet právě sami žáci, neboť v nich zakoření odpovědný přístup (Jeřábek 2013, s. 13).

1.4.6 Kompetence pracovní

Při naplnění klíčové kompetence pracovní by měl žák umět používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení při dodržení vymezených pravidel. Žák by měl přistupovat k výsledkům pracovní činnosti jak z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, tak i z hlediska ochrany svého zdraví, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot. Žák by se měl orientovat v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a jeho následnou realizaci (Bělecký 2007, s. 61).

Jak již bylo řečeno v úvodu kapitoly, klíčové kompetence se sice zdají být, jako pozitivní inovace v oblasti vzdělávání, avšak jak k nim dospět není v RVP přesně stanoveno. O konkrétní nástin realizace se snaží lektor dalšího vzdělávání pedagogů Zdeněk Bělecký ve své brožuře pod názvem “Klíčové kompetence v základním vzdělávání“, zpracované na podnět ministerstva školství a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Bělecký se pokouší vysvětlit realizaci klíčových kompetencí pomocí několika (tj. maximálně dvou) simulovaných hodin, které realizoval v jeho vlastní výuce. Bez ohledu na pedagogický optimismus Běleckého, který v přehnané míře sází na vlastní zodpovědnost žáka, tak lze dojít k tomu, že vyvozovat závěry z dvou hodin je velmi diskutabilní.

1.5 Průřezová témata

Průřezová témata představují v RVP okruhy současných problémů, které se aktuálně dějí v dnešním světě. Tyto problémy jsou významnou součástí všeobecného vzdělávání. Mají velmi podstatný vliv na formování základního vzdělávání a vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků, nacházejí prostor pro kooperaci žáků a umožňují rozvoj v oblasti postojů a hodnot. Implementace průřezových témat do školního vzdělávání je zásadní pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků z důvodu silného výchovného aspektu. Průřezová témata mají jednomyslné zpracování. Každé téma obsahuje charakteristiku, která dbá na význam a postavení daného průřezového tématu v základním vzdělávání. Je zde také vyjádřen vztah k vzdělávacími oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Obsah průřezových témat je rozčleněn do tematických okruhů, kdy každý okruh nabízí činnosti a náměty. Tematické okruhy prochází všemi vzdělávacími oblastmi a poskytují tak propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Tento fakt přispívá ke komplexnosti vzdělávání žáků a kladně působí na proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (Jeřábek 2013, s. 107).

Pozitiva, která průřezová témata přinášejí, jsou především možnosti využití interaktivních metod (projektové vyučování, problémové učení, metoda skládkového učení či metoda volného psaní). Největší přínos lze však nalézt v tom, že zavádějí do výuky otázky spojené se současnými problémy světa, tj. nejen pouze z evropského pohledu, ale hlavně z pohledu celosvětového neboli globálního (Švejcar; Střílková; Šimová 2009, s. 8). Otázkou však zůstává, zda by kvalitní pedagog neměl integrovat současné problémy světa do svých běžných vyučovacích předmětů, bez ohledu na jakoukoliv reformu. To samé lze říci i o využití interaktivních metod. Fascinující je i postoj MŠMT k průřezovým tématům, kdy na svých stránkách uvádí k této problematice již pět let nefunkční zpracování u čtyř průřezových témat ze šesti celkových (viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata-rvp-zv>).

Povinností školy je zařazení všech průřezových témat, jak na prvním, tak na druhém stupni. Ve svém ŠVP škola uvedená témata upraví takovým způsobem, aby odpovídala aktuálním vzdělávacím potřebám žáků. Průřezová témata mohou být zařazena jako integrativní součást vyučovacích předmětů nebo v podobě samostatných předmětů, seminářů, kurzů nebo projektů (Jeřábek 2013, s. 107).

V základním vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

1.5.1 Osobnostní a sociální výchova

Toto průřezové téma odráží osobnost žáka a jeho individuální potřeby a specifika. Jedná se o téma praktické, které pomáhá žákům přiblížit realitu běžného života. Smyslem je pomáhat žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Zvláštním jevem u tohoto průřezového tématu je, že učivem se stává sám žák nebo žakovská skupina. Hlavním cílem je snaha pomoci každému žákovi s hledáním jeho individuální životní cesty (Jeřábek 2013, s. 108).

1.5.2 Výchova demokratického občana

Jedná se o průřezové téma, které má mezioborový a multikulturní charakter. Ve všeobecné linii reflektuje spojení hodnot spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti. V konkrétní linii toto téma sleduje rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností, porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů (Szebestová 2012, s. 7).

1.5.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Hlavní linií průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je důraz na vzdělávání v evropské dimenzi, která stimuluje globální myšlení a mezinárodní porozumění. Důležitou součástí je výchova budoucích evropských občanů, kteří by měli být schopni mobility a flexibility v občanské

a pracovní sféře. Rozšiřuje žákům horizont poznání a jejich perspektivy života v evropském a internacionálním prostoru (Jeřábek 2013, s. 112).

1.5.4 Multikulturní výchova

Průřezové téma multikulturní výchova dává žákům možnost seznámit se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Díky této různorodosti by si pak žáci měli lépe uvědomit svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova přibližuje poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám (více viz kapitola č. 3).

1.5.5 Enviromentální výchova

Toto téma vede jedince k porozumění složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Zdůrazňuje pochopení nutnosti postupnému přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání důležitosti odpovědnosti za chování společnosti i každého jedince. Dává možnost sledovat vztahy mezi člověkem a prostředím a pomáhá vést jedince k účasti na ochraně životního prostředí (Jeřábek 2013, s. 116).

1.5.6 Mediální výchova

Průřezové téma Mediální výchova poskytuje základní poznatky a dovednosti ohledně mediální komunikace a práce s médii. Média spolu s komunikací zprostředkovávají zkušenosti, prožitky a poznatky. Média se v dnešní době stávají důležitým socializačním faktorem, který má podstatný vliv na chování nejen jednotlivce, ale i celé společnosti (Szebestová 2012, s. 54).

2 MULTIKULTURALISMUS A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Etymologický původ slova multikulturalismus je třeba odvozovat od třech částí, z kterých se skládá. Předpona “multi“ koresponduje s označením mnohosti a udává tuto vlastnost druhé části slova, ke kterému se pojí. Kořen definovaného výrazu “kultura“ (z latinského colere - pěstovat) je soubor hmotných i nehmotných statků, které člověk stvořil nebo v něž přetvořil přírodu. Přípona “ismus“ udává označení hnutí nebo směru myšlení. Obecně lze tedy říci, že slovo multikulturalismus označuje myšlenkový směr či ideologii, která zkoumá četnost kultur.

Multikulturalismus předpokládá, že mnohost kultur v rámci jedné společnosti je obohacující a pokud se objevují konflikty, je to dáno špatným přístupem společnosti k menšinám. Multikulturalismus tedy obhájí ideální a na první pohled rovnocennou multikulturní společnost. Kanadský politický a morální filosof Charles Taylor multikulturní společnost označuje jako: *„Společnost, která se vyznačuje kulturní rozmanitostí, pluralitou. Různé kultury zde žijí vedle sebe nikoli izolovaně, ale ve vzájemné interakci a komunikaci, v nichž může docházet ke spolupráci, k dialogu a určitým vzájemným vlivům či vzájemnému kulturnímu obohacení.“* (Taylor 2011, s. 183). Jednou z možností, jak transformovat společnost, aby akceptovala požadavky této teorie, je prostřednictvím multikulturní výchovy. Ta je realizována na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, reklamních kampaních a v politických opatřeních a v průběhu této kapitoly bude blíže charakterizována.

2.1 Charakteristika multikulturalismu

Pro úvod a lepší vymezení problematiky multikulturalismu je třeba zrekapitulovat několik zásadních definic od odborníků věnujících se této tematice. Český politolog Pavel Barša definuje multikulturalismus jako myšlenkový a politický směr, který vychází ze stanoviska, že v jednom demokratickém státě mohou žít nejen jednotlivci, ale i skupiny s různou kulturou. Multikulturalismus vychází z myšlenky, kdy kulturní

rozmanitost přináší prospěšnost pro společnost a stát. Cílem této ideologie tedy je spojit všechny občany nezávisle na jejich původu, rase či náboženského vyznání, při zachování podmínky kulturní odlišnosti (Barša 1999, s. 12). Antropolog Tomáš Hirt se pozastavuje nad komplikovaností definice multikulturalismu a vymezuje ji velmi rozsáhle: „*Multikulturalismus v daných kontextech referuje ke zcela různorodým významům. Jednou je jím míněn určitý typ společenské situace, jindy se jedná o vědeckou teorii, v dalším případě pak o politický cíl, vizi či ideál nebo soubor praktických či edukativních strategií, které směřují k naplnění tohoto ideálu. Zároveň je multikulturalismus klasifikován jako ideologie, koncept, princip, diskurs či hnutí, ale také jako hodnota, postoj, problém nebo výzva.*“ (Hirt in Jakoubek 2005, s. 9). Italský politolog Giovanni Sartori multikulturalismus chápe jako faktický stav, který konstatuje existenci rozmanitých kultur nebo také jako vznešenou prioritní hodnotu, k níž by měla směřovat snaha veškeré společnosti (Sartori 2011, s. 41). Vysokoškolská pedagožka Naděžda Pelcová chápe fungování společnosti, která přijme multikulturalismus jako za společnost, která se vyznačuje: „*kulturní rozmanitostí, pluralitou. Různé kultury zde žijí vedle sebe nikoli izolovaně, ale ve vzájemné interakci a komunikaci, v nichž může docházet ke spolupráci, dialogu a určitým vzájemným vlivům a vzájemnému obohacení. Ideál multikulturalismu je oslavou kulturní rozmanitosti, například jazykové nebo náboženské, je opakem praktik necitlivé asimilace ras, etnik, přistěhovalců.*“ (Pelcová 2009, s. 7). Na webovém portálu „www.evropa2045.cz“ věnující se aktuálním problémům současné Evropy, je multikulturalismus definován jako: „*Myšlenkový a politický proud, který reaguje na situaci vzniklou soužitím několika kultur a který věří, že v jednom státě mohou žít pohromadě jednotlivci a skupiny rozdílné kultury, náboženského vyznání, rasy, s jinými hodnotami, vzájemně si rozumět a učit se od sebe. Říká, že všichni lidé jsou si rovni a každý má právo zachovat si svou kulturu a vyznání. Multikulturalismus zdůrazňuje pozitivní přínos soužití různých skupin pro celou společnost i stát*“ (<http://www.evropa2045.cz>).

Z výše uvedených definic lze dojít k závěru, že multikulturalismus je myšlenkový směr, jehož hlavním cílem je vytvoření ideální společnosti, ve které žijí

lidé různých kultur v respektu a harmonii. Tato snaha by měla vést k tomu, aby soužití kultur nevedlo k odtažitosti, ale naopak k vzájemnému obohacování. Multikulturalismus je sice honosná myšlenka, avšak je třeba uvažovat v reálných konsekvencích, neboť jakýkoliv pokus o vytvoření dokonalé společnosti je utopií.

Pro dokreslení charakteristiky multikulturalismu je třeba vysvětlit několik základních pojmů, které jsou s touto problematikou úzce spojeny. Je to zejména psychosociální proces “akulturace“, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření (Brouček 1991, s. 249). Dále je to termín “asimilace“, který označuje proces, jehož výsledkem je přizpůsobení se většině a jejím zvyklostem do takové míry a takovým způsobem, že tento proces vede k téměř úplné ztrátě vlastní etnické či národnostní identity. Asimilace znamená dokonalé souznění s majoritní společností a převzetí nejen jejich hodnot, ale také zvyků a řeči. S asimilací je velmi často spojovaný i termín “integrace“, který také popisuje začlenění příslušníka menšinové kultury do kultury většinové. Avšak na rozdíl od procesu asimilace trvá na ponechání si původní kultury. Tento proces vyžaduje od příslušníků minority dostatečnou míru pochopení a respektu. Pokud nedojde k ani procesu asimilace nebo integrace, zachovává si daný jedinec kulturu vlastní, avšak zcela se straní všem ostatním kulturám – tento proces se označuje jako “separace“. Při začleňování různých kultur je zapotřebí tolerance, kterou lze chápat jako snášenlivost vůči odlišným hodnotám, zvykům, chování, tj. vůči všemu, co se odlišuje od normy dané většinové kultury. Nejde však o uznání daných prvků kultury, ale spíše o žití v poklidu s jinou kulturou, bez jakýchkoliv vzájemných výpadů těchto kultur. V ideálním případě při úspěšné realizaci multikulturalismu lze dosáhnout hodnoty respektu, který se liší od tolerance tím, že nejenom vytváří harmonický vztah plný pochopení mezi dvěma a více různorodými kulturami, ale uznává a chová úctu k hodnotám jiných kultur.

Charles Taylor, který se úzce zabývá problematikou soužití kultur především v kanadské provincii Quebec, úzce spojuje s problematikou multikulturalismu pojem “politika uznání“. Taylor říká, že uznání je v současném světě čím dál tím důležitějším prvkem při utváření osobní identity. Jedná se především o uznání identity nejen před sebou samým, ale definování vlastní identity skrze ostatní. Taylor s neuznáním spojuje především národnostní, či etnické menšiny. Jako za příklad udává špatné zacházení s černochy v USA. Bílí lidé černým dlouhou dobu ukazovali jejich ponižující obraz, proto si ho mnoho černochů přivlastnilo. Pohrdání sebou samým se stalo největším nástrojem útlu. Taylor označuje toto pojetí sebe sama destruktivní identitou a tvrdí, že je potřeba se od ní jednou provždy distancovat (Taylor 2011, s. 49). Proto je uznání tak důležitou součástí naší identity. Identitu rozkrývá jako: *„Pokus o určení, kdo jsme, odkud se bereme a kam jdeme. Identita vytváří rámec, v němž naše záliby, přání, mínění a úsilí dostávají smysl.“* (Taylor 2011, s. 52). Sociolog Jozef Výrost vysvětluje identitu jako: *„Vyjádření totožnosti, stejnosti, ale i vyjádření těch charakteristik, kterými si osoba či společenství zaslouhuje nebo nárokuje uznání a úctu jiných, na kterých zakládá svou hrdost, důstojnost či čest.“* (Výrost 2008, s. 109). Podobným způsobem se k problematice identity staví také psycholog Marek Blatný, který ji označuje jako: *„Pocit přináležení, sociální příslušnosti, začlenění a identifikace s určitou skupinou s sebou nese pocit bezpečí. Vývojové hledisko identity je zde zastoupeno pohledem na exploraci a závazek. Explorací je míněn proces aktivního získávání nových zkušeností, zkoušení a objevování.“* (Blatný 2006, s. 78). Všechny uvedené definice pracují s pojmem uznání či k náležitosti k určité skupině. Susan Wolf spatřuje velké riziko v příslušnících kultur, pro které není tato podmínka uznání naplněna, a nejsou uznané většinovou kulturou. Doslova říká, že: *„Mají pocit vykořenění a nicotnosti, chybí jim zdroje pocitu pospolitosti a sebeúcty a v nejhorším případě jsou ohroženi rizikem zániku své kultury.“* (Taylor 2011, s. 93).

2.2 Roviny multikulturalismu

V současné době dochází z důvodu stále vyšší migrace a zároveň z důvodu narůstající complexity společnosti (dělbá práce) k nárůstu různorodosti společnosti a její variability. Tuto různorodou společnost je možné stratifikovat pomocí pěti základních složek: rasa, etnikum, národnost, náboženství a kultura. Tato vymezení poté zároveň vyznačují momenty multikulturalismu jako prostory pro jeho realizaci.

2.2.1 Rasa

Jedná se o poněkud problematický antropologický termín, který popisuje lidskou rasu jako skupinu lidí, kterou spojuje dlouhodobý společný vývoj, v jehož průběhu se pod vlivem rozdílného prostředí vytvořily shodné morfologické a fyziologické znaky (barva pleti, barva a tvar vlasů, očí, rysy tváře, tvar lebky, nosu, atd.) (Šišková 2008, s. 13). Rasa jako pojem však není všeobecně přijímaným termínem, který by obecně sloužil k popisu a analýze života jedinců ani lidských společností. Avšak relevantnost jeho použití na tomto místě je zdůvodněna tím, že rasa jako sociálně působící kategorie je základem fenoménu rasismu.

V minulosti bylo právě v antropologii vyprodukováno několik fatálních chyb, které stály u zrodu jedné z nejnebezpečnějších a nejzvrůdnějších ideologií a to rasismu. Vědci totiž ve svém zkoumání přisuzovali jednotlivým rasám nejen fyziologické a anatomické vlastnosti, ale také vlastnosti psychické a morální. K největším omylům pak zřejmě dospěl Arthur de Gobineau, který přisoudil bělochům ctnost a duchovnost, zatímco žluté rase materialismus a absenci fantazie a černé rase nedostatečné množství intelektu. Tato teorie měla následek takový, že odlišné fyziologické znaky s sebou nesou i odlišnou kulturu, chování, postoje, hodnoty a inteligenci. Na tomto základě se pak dále vytvářejí představy o sociální rozdílnosti (Kamín; Machalová 2003, s. 23).

Rasismus je ideologie, která se prezentuje souborem koncepcí, vycházejících z xenofobie a tvoří jeho ideologickou nadstavbu. Nosným sloupem této ideologie je

předpoklad fyzické a duševní nerovnosti lidských ras a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny kultury a lidstva. Všechny rasové teorie vycházejí z představy, že lidstvo je původně rozděleno na vyšší a nižší rasy. Vyšší rasy jsou představitelem pokroku civilizace a jsou předurčeny k vládnutí. Nižší rasy charakterizuje neschopnost kulturní a hodnotové tvořivosti a je třeba je vést. Rasismus byl a je používán jako ideologický základ pro agresivní chování, expanzi, ovládání, manipulaci, vykořisťování a terorizování (Šišková 2008 s. 13).

Český antropolog Josef Wolf nachází příčinu této zvrhlé ideologie v nenávisti člověka k člověku, která se rodí z nedostatku tolerance, lásky a pochopení k bližnímu. Může být také následkem strachu z odlišného či jiného. Bývá důsledkem zkratkovitých, neúplných představ lidí, avšak může být také výsledkem lidské tuposti, omezenosti či hrubého materialismu nebo také náboženskou či ideovou zatvřelostí a neochotou přijímat jakékoliv jiné názory a informace. Velmi snadno někteří jedinci podléhají úderným líbivým sloganům této ideologie a často přijímají polopravdy a smyšlenky s absolutní absencí racionálního myšlení. Vždy je však vzestup této ideologie spjat s ignorováním a odmítáním vědeckých argumentů nebo jejich upravováním, zkreslováním a přizpůsobováním mylným představám lidí (Wolf 2000, s. 113).

S rasismem je úzce spjat pojem "xenofobie", jedná se o složeninu řeckého "xénos" (příchozí) a "fobos" (strach). Z překladu těchto dvou slov lze vyvodit závěr, že xenofobie je strach z toho, co pochází z neznámého nebo z cizího prostředí, mimo vlastní sociální útvar. Bývá spojena s vysokou mírou etnocentrismu (interpretace kulturních, společenských a životních jevů odlišných kultur v pojmech vlastní společnosti). Xenofobie se projevuje tím, že je a priori odmítáno něco nového, neznámého bez snahy o bližší poznání. Za vzrůstem xenofobie často stojí to, když se sociální útvary ocitají v sociální, ekonomické či politické krizi, kdy se cizí objekty stávají snadno identifikovatelným obětním beránkem, kterému je připisován hlavní důvod krize (Šišková 2008, s. 12).

2.2.2 Etnikum

Etnikum nebo etnická skupina je skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, často společný jazyk a participují na společné kultuře (Průcha 2011, s. 12). Souhrnně se dá říci, že etnikum se projevuje svojí etnicitou. Ta je dle Velkého sociologického slovníku klasifikována jako: „*Vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formující etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.*“ (Velký sociologický slovník 1996, s. 93). Etnicitu lze také interpretovat jako univerzální sociální fenomén, nebo jako moderní kulturní konstrukt. Může být formována jako druh neformální politické organizace, jako aspekt osobní identity, jako reflexní přivlastnění kulturního statku, nebo jako funkční vymezující mechanismus oddělující endogamní skupiny (Eriksen 2007, s. 94).

Etnik je na světě nespočetné, stále pohybující se množství. Každé etnikum má své vlastní označení, které je většinou spojeno s jeho vlastním sebevnímáním, historií či územím, které obývají. Drtivá většina etnik nevytváří samostatné státy, ale žijí v minoritním postavení v cizím státě (mezi malý počet etnických nebo národních států patří Japonsko, Mongolsko, Somálsko, Bangladéš) (Zoubek 2008, s. 64). Eriksen se k možnosti vzniku pouze etnických národů staví negativně. Poukazuje na nebezpečí etnického smýšlení ve světě, ve kterém jsou téměř všechny myslitelné hranice setřeny díky migraci a komunikačním prostředkům. Poukazuje také na rizika při naplnění podmínky, že pouze lid stejného typu může žít na území jedné země, tak je nutno použít restriktivních opatření, jako jsou deportace, zastavení přistěhovalectví, autoritativní misie a státní kulturní imperialismus (Eriksen 2007, s. 14). S tímto názorem souhlasí i Steven C. Rockefeller, který jej dále rozvádí a hovoří o dalším hrozícím riziku, kdy se etnická identita staví nad univerzální lidskou identitu, což může mít za následek separatistické tendence, které mohou vyvrcholit v etnické nepřátelství a končit až etnickými čistkami (Rockefeller in Taylor 2011, s. 105). Dále může docházet také k tomu, že různé sociální či etnické skupiny se více zajímají o to, v čem jsou odlišní,

než v čem jsou stejní. Nejvýznamnější příčinou tohoto jevu je fakt, že skupiny mají více společného a že ve větší míře jedna druhé konkuruje. Dochází tak k paradoxu, že skupiny jsou zároveň podobnější i rozdílnější (Eriksen 2007, s. 19).

V každé zemi je odlišné stanovení národnostních a etnických menšin. Na oficiálních stránkách vlády České republiky je vymezen pojem následovně: Národnostní menšina a příslušník národnostní menšiny stanoven zákonem 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Konkrétně § 2 zní: „*Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti*“ (Vláda ČR 2009). Rovné přijímání a respekt k etnickým a národnostním menšinám je jeden z hlavních cílů multikulturní výchovy. Společné soužití menšin a majoritní společnosti v solidaritě, respektu a pochopení je alfa a omegou multikulturalismu. Tato snaha o co největší míru integrace a asimilace může mít v některých případech zcela opačný účinek, než bylo původně zamýšleno. Dochází k tomu, že daná menšina stagnuje a čeká pouze na pomoc zvenku a tuto pomoc i často zneužívá. V tomto případě lze říci, že se lidé hlásí ke své etnické či národní identitě tehdy a pouze tehdy, pokud tím něco získají, v opačném případě lpí na rovnocenném zacházení (Eriksen 2007, s. 27). Nabízí se otázka, zda by nebylo lepší k jakékoliv národnostní či etnické menšině přistupovat jako k běžnému představiteli majoritní většiny. Nejenže by to utvrzovalo v příslušnících menšin pocit sounáležitost s většinou, ale zároveň by to mohlo umlčet extrémní nacionalistické tendence v daném státě. Dle Eriksena by právě drtivá většina příslušníků menšin preferovala, aby nebyli

prezentováni jako členové menšin, ale bylo s nimi jednáno, jako s majoritou. Avšak ve společnosti podmíněné kulturním relativismem a multikulturní doktrínou jsou vystaveny soustavnému tlaku, aby se ke svojí menšinové příslušnosti co nejvíce hlásili a prezentovali ji (Eriksen 2007, s. 27).

2.2.3 Národ

Národ je dle Průchovy knihy *Multikulturní výchova* stručně definován jako: „*Osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.*“ (Průcha 2011, s. 45). K této definici se vážou tři typy kritérií, jimiž lze národy identifikovat. Za prvé jsou to kritéria kultury (spisovný jazyk, společné náboženství, dějinná zkušenost), za druhé jsou to kritéria politické existence (národy mají buď vlastní stát, nebo autonomní postavení v dané federaci) a za třetí jsou to psychologická kritéria (jednotlivci v národě sdílejí společné vědomí o příslušnosti ke svému národu (Průcha 2011, s. 45). Český historik Miroslav Hroch ve své publikaci *Pohledy na národ a nacionalismus* definuje národ jako: „*Společenství povahy, které vyrůstá nikoli z podobnosti osudu, nýbrž ze společenství lidí sdílející stejný osud.*“ (Hroch 2003, s. 38).

Národ je úzce vázán s národním cítěním, tj. s „nacionalismem“. Jeho hlavní premisou je požadavek na vlastní národ, kdy je státní moc v etnickém smyslu identifikována s většinou. Každý národ, který objevuje svoji nacionalistickou stránku, inklinuje k jednoznačnému cíli, a to politickému sebeurčení. Oddělenost a odlišnost od jiných národů a zároveň snaha o rovnoprávnost a nezávislost ve vztahu k nim, je základní požadavek, který nacionalisté vznášejí ve jménu svého národa (Hroch 2003, s. 19). V současné době někteří autoři, včetně sociologů, politologů a historiků, přisuzují pojmu nacionalismus spíše polohu, kdy se národní identita dostává do silného negativistického a nepřátelského vztahu ke svému okolí, kdy se negativní vymezení vůči jiným stává její nejen konstitutivní, ale také dominantní složkou. Nacionalismus jako pojem by však neměl být apriorně a obecně spojen s žádným pejorativním citovým nábojem a negativními konotacemi (Řezník 2003, s. 20).

S negativními konotacemi však není spojen pojem “Patriotismus“ (vlastenectví), na který politolog Andrew Heywood nazírá jako na pocit psychické vázanosti k vlastnímu národu. Ve své definici jde ještě dále a mluví o takzvané lásce k vlastní zemi nebo dokonce jako o ochotě zemřít pro vlastní národ. Patriotismus tak spočívá především ve vyjádření národní hrdosti a pocitu příslušnosti k národu. Národní hrdost nebo naopak stud, které jedinci cítí ke svému národu, napomáhají hlavním způsobem k budování národní identity (Heywood 2005, s. 166).

2.2.4 Náboženství

Věda zabývající se náboženstvím se nazývá religionistika. Jako obor je neutrální, nepředpokládá a v žádném případě by neměla být ve službách žádného náboženství a také by neměla sloužit k ideologickému boji proti jakémukoliv náboženství. Jejím předmětem je popis a klasifikace jednotlivých náboženských skutečností i celých náboženských systémů. Zkoumá však i samu sebe, své meze a metodologické možnosti. Pro přiblížení toho, co religionistika zkoumá, je naprosto zásadní vymezení definice náboženství (Štampach 2008, s. 16).

Jeden ze zakladatelů moderní sociologie Emile Durkheim přichází se sociologickým pohledem na náboženství. Pátrá po elementární formě náboženství a porovnává jejich jednotlivé formy. Nedochozí však k závěru, že je možné přinést jednu komplexní jednoznačnou definici, která by vycházela z nalezeného společného jmenovatele všech náboženství. Cílem jeho přístupu není popsat některé náboženství či jeho základní formu ani nehledá historickou podstatu náboženství. Smyslem jeho pátrání je dokázat propojit elementární náboženství se současnou realitou a dostat se pod povrch samé podstaty jevu, který je zkoumán a spojit jeho pozadí s každodenní, člověka obklopující realitou. Náboženství je odpovědí na společenský vývoj a je jejím odrazem – není tedy zkoumáno jako klamný systém, který slouží k výkladu světa (Durkheim 2002, s. 10). Religionista Břetislav Horyna se však náboženství pokouší přeci jen definovat jako: „*Soustavu určitých specifikovaných výpovědí o světě a člověku.*“

Jedná se o lidský fenomén, historicky vzniklý, související s kulturním kontextem, v němž se utváří a jehož je spolutvůrcem.“ (Horyna 1994, s. 9).

Antropologie, která je často využívána při zkoumání náboženství religionistikou či právě sociologií náboženství, zkoumá, jakým způsobem zasahuje náboženství do každodenní činnosti člověka a co vlastně stojí za vznikem náboženství samotného. Americký antropolog Clifford Geertz shrnuje náboženství do systému symbolů, které v lidech vyvolávají a ustalují silné, pronikavé, intenzivní a dlouhotrvající nálady a motivace tím, že definují pojmy obecného řádu bytí a obohacují tyto pojmy takovým nádechem skutečnosti, že se tyto nálady a motivace zdají jedinečně skutečné (Geertz 2000, s. 107).

Psychologický pohled na náboženství pak zkoumá jeho vliv na utváření psychiky jedince a následné formování jeho vnějších projevů, tj. chování. Například německý kontroverzní psycholog Sigmund Freud se k náboženství staví jako ke kolektivní neuróze, nebo také jako k funkci individuální psychiky, jež produkuje bohy, jejichž hlavním cílem je ukájet zastydlé dětinské touhy dospělého člověka (Štampach 1998, s. 28). Na náboženství lze nahlížet z mnoha pohledů, avšak vždy by měla být zkoumána podstata jevů, které nese dané náboženství a ne jejich kvalita.

V ideálních případech existují vedle sebe dvě a více náboženství v míru a vzájemné toleranci. Bohužel však někteří věřící nejsou schopni snášenlivosti k ostatním náboženstvím a odmítají jakoukoliv formu koexistence dvou či více různých náboženství. Tito lidé se nazývají fundamentalisté. Projevují se tak, že nejsou schopni žádného dialogu a neakceptují jakoukoliv snahu o porozumění s měnícím se kulturním prostředím. Sami sebe prezentují jako jediné nositele pravdy. Jejich vidění světa je černobílé, často vynášejí kategorické soudy a mají tendenci k neústupnosti a nesnášenlivosti (Kropáček 1996, s. 12).

Jedním z úkolů multikulturní výchovy by právě mělo být odstranění bariér a předsudků, které mezi sebou vytvářejí představitelé jednotlivých náboženství. Tento

úkol zcela jistě není jednoduchý a dalo by se říci, že do jisté míry i utopický, neboť některé výklady náboženství jsou ve svých výkladech v přímém rozporu. Maximální snahou multikulturní výchovy by pak měl být tedy spíše reálný cíl, aby různí představitelé náboženství spolu žili alespoň ve vzájemné toleranci a vyhnuli se agresivním projevům jak na jedné, tak na druhé straně.

2.2.5 Kultura

V současném antropologickém vidění je kultura tvořena vnitřně integrovaným systémem. Jednotlivé složky kultury jsou ve vzájemných vztazích, kde tvoří vnitřně stratifikovaný uspořádaný systém, který bývá antropology nazýván jako struktura, konfigurace nebo kulturní vzorec. Dalším znakem kultury je její adaptující schopnost, kdy je obraz dané kultury formován přizpůsobením konkrétnímu prostředí, které daná společnost obývá. Společným rysem kultury je pak také její negenetičnost, kdy k předávání kultury dochází výhradně v procesu výchovy a učení. To znamená, že dítě, které se narodilo rodičům jedné kultury a je vychováváno adoptivními rodiči jiné kultury, přebírá prvky výhradně druhé kultury. Kultura je dále specifická tím, že je sdílená, to znamená, že jednotlivci vytvářející konkrétní kulturní společenství jsou nositeli stejného kulturního vzorce. Účast na společném kulturním vzorci uskutečňuje vzájemnou komunikaci, která má základ ve sdílení významů, symbolů, či forem jednání. To znamená, že daná společnost shodně rozumí daným symbolům, výrazům, gestům či vzorcům chování. Kultura je prezentována jako takzvaná “sít’ významů, do níž je člověk zapleten“, což lze interpretovat, že není něčím, co objektivně (hmotně) existuje, ale něčím, co umožňuje naše kolektivní porozumění světu (Buryánek 2005, s. 49-51).

Velmi důležitým prvkem v kultuře je proces “enkulturace“. Kultura daného společenstva je určována většinou jejích členů. Při procesu enkulturace tak dochází k osvojování kulturních prvků konkrétní společnosti. Na tomto procesu se podílí nejvíce rodina, poté škola, přátelé, média (Hrabáková 2002, s. 12). Kdo proces enkulturace není schopen přijmout, tak ve většině případů dochází k jeho izolaci a v krajních případech

až k jeho ostrakizaci. Z přirozeného pohledu na věc by se zdálo, že multikulturní výchova by měla proces enkulturace podporovat. Avšak multikulturní výchova se staví proti procesu enkulturace, kdy trvá na udržitelnosti kultury dané menšiny a svým způsobem komplikuje její začlenění do majoritní většiny. Jeden z nejnáročnějších požadavků multikulturní společnosti říká, že všichni bychom měli respektovat hodnotu odlišných kultur. V tomto požadavku jde ale ještě o to, že bychom se měli s těmito hodnotami identifikovat a uznávat je (Taylor 2011, str. 81). Tento požadavek staví celý multikulturalismus do obrácené roviny. V podstatě říká, že je přirozeným jevem vzdát se své vlastní identity a inspirovat se kulturou jinou a vytvářet takzvanou ze všech kultur spojenou „superidentitu“.

2.3 Směry multikulturalismu

V současné době již není multikulturalismus jednotným směrem, který by měl nepropustné hranice, nýbrž se štěpí do několika proudů. Multikulturalismus se pokouší reflektovat aktuální dění pomocí několika směrů. Mezi nejprogresivnější směry tak patří komunitární multikulturalismus, liberální multikulturalismus či kulturní relativismus. V této podkapitole je dále popsán i kulturní pluralismus, který se stejně jako multikulturalismus věnuje soužití více kultur.

2.3.1 Liberální multikulturalismus

Hlavní znaky liberalismu v kontextu multikulturní společnosti vycházejí z důrazu na individualitu jedince, v rovnost jedinců nejen před zákonem, ale i ve stejném postavení ve společnosti, tolerance – schopnost snášet odlišné prvky od normy, schopnost konsensu – společná dohoda na jednotlivém názoru, který musí být respektován i těmi, kteří se proti němu dříve rozcházel. Liberalismus si velmi zakládá na racionalitě, která je ve shodě s pozitivním jednáním s jednotlivcem. Na to, co chtějí uznané či neuznané komunity liberalismus moc nehledí. Naopak spíše se distancuje od členění lidí do jednotlivých skupin (Heywood 2005, s. 63-64). Kanadský politický filozof Will Kymlicka však liberalismus prezentuje jiným způsobem a dochází

k závěrům, že pokud tato ideologie uznává svobodu jednotlivce, musí uznat i jeho svobodnou volbu tíhnout k určité skupině. Díky skupinové příslušnosti se totiž jeho individuální svoboda uskutečňuje a jedinec získává psychickou stabilitu a rozvíjí se jeho vlastní identita. Rovnováhu a pocit naplnění však člověk získá, pouze pokud je uznán v rámci své vlastní skupiny a následně pokud je skupina uznána okolním světem. Multikulturalismus vede ke zrovnoprávnění všech skupin. Žádná skupina nesmí být zvýhodněna nebo utlačována druhou (Kymlicka in Barša 2003, s. 77). Taylor říká, že: *„Společnost se silnými kolektivními cíli může být liberální za předpokladu, že je také schopna respektovat rozmanitost, zvláště v přístupu k těm, kteří nesdílejí její společné cíle, a za předpokladu, že může nabídnout adekvátní záruky základních práv.“* (Taylor 2011, s. 77).

Z výše uvedené definice liberalismu dle Heywooda, lze spatřovat optimální řešení problematiky toho, kdy se setkává více společenských skupin, které jsou nuceny žít vedle sebe. Liberalismus zcela odhlíží od původu, náboženství, kultury, etnika či národu dané skupiny, a podle svého vymezení tak jedná spravedlivě s každým členem společnosti, ale hlavně s ním jako s rovnoprávným občanem.

2.3.2 Komunitární multikulturalismus

Komunitární směr multikulturalismu vzniká jako protipól vůči liberálnímu směru. Odklání se od jednostranně zaměřeného pohledu na jednotlivce, který je v hlavním centru dění a upírá svoji pozornost na společnost. Z periferie do popředí se tak dostávají občané, kteří vytvářejí různorodé sociální skupiny, tj. komunity. Tyto komunity se pak stávají základním kamenem stavby společnosti a jejich podpora a harmonický rozkvět je zásadní snahou komunitárního multikulturalismu. Společnost je ve svém vztahu k jednotlivci primární. Charakter jednotlivce je vymezen právě daným typem společnosti, ve které je člověk vychováván. Z toho vyplývá, že *Já* je vymezeno morálními rysy konkrétní společnosti a odráží žebříček hodnot, zájmů a rolí. Spravedlnost pak reflektují ideje o kolektivním dobru a zlu (Barša 2003, s. 69).

Jedním z největších představitelů komunitárního směru je Charles Taylor, který zastává názor o uznání každé etnické či národnostní nebo kulturní skupiny uvnitř společnosti (Taylor 2011, s. 45). Toto pojetí však v extrémních případech může naopak spíše vyostřovat hrany, které dělí dvě odlišné skupiny a přispívá tak mnohdy k nárůstu extrémního nacionalismu, který se může zvrhnout přesně v ten obraz, proti kterému by měl multikulturalismus bojovat. Dále může mít za následek tříštění jednotlivých společenství na menší kousky a jejich boj za následné uznání může přerůst nejen k masivním protestům vůči ostatním společenstvím, které ho nechtějí uznat, ale může vést třeba až k občanské válce, genocidám, etnickým čistkám atd. (např. konflikt na počátku 90. let v Jugoslávii, touha po vzniku samostatného Baskicka prostřednictvím teroristické organizace ETA, působení IRA při sjednocení Irska atd.). Multikulturalismus stejně jako každý myšlenkový směr nese svá rizika. Není proto dobré, aby byl přijímán za každou cenu jako univerzální dogma při řešení otázek soužití různých kultur.

2.3.3 Kulturní relativismus

Hrabáková říká, že kulturní relativismus se jeví jako: „*oprávněný přístup ke kulturním odlišnostem a stal se jedním ze základních postulátů moderní kulturní antropologie. Jeho umírněnou variantu prosazoval jeden z klasiků kulturního relativismu Melville J. Herskovits, podle něhož percepce reality je u jedince podmíněna konvencemi daného společenství. Navzdory tomu ovšem nachází v různých formách lidské kultury určité univerzálie: morálka je univerzální, podobně jako estetické cítění, jejich reálné projevy jsou ovšem z hlediska různých kultur specifické a často rozdílné. Umírněný kulturní relativismus sice vychází z konstatování jedinečnosti jednotlivých kultur, ale zároveň připouští formulaci určitých obecných zákonitostí jejich vývoje a jejich vzájemnou komparaci.*“ (Hrabáková 2007, s. 3-4).

Velmi zajímavou koncepci můžeme najít v učebnici pod názvem “Interkulturní vzdělávání“, která uvádí, že: „*Jádrem koncepce kulturního relativismu je předpoklad, že jednotlivé kultury jsou jedinečnými a neopakovatelnými entitami. Z tohoto důvodu je*

nutné posuzovat každou kulturu pouze v jejím vlastním kontextu, v souvislostech jejích vlastních hodnot, idejí, norem a tradic. Je totiž zřejmé, že mnoho kulturních prvků, které jsou v souladu s hodnotami a obyčejí kultur, jejichž jsou součástí (kanibalismus, infanticida či kynofagie), nevyhovuje normám a zvykům kultur jiných (např. té naší, evropské). Opačnou pozici – tedy posuzování odlišných kultur měřítky kultury vlastní – označujeme jako etnocentrismus. Vzhledem ke skutečnosti, že kulturní relativismus nabízí perspektivu, v níž je možné nahlížet jiné kultury s patřičnou úctou, respektem a tolerancí vytváří teoretické podloží téměř všech koncepcí multikulturalismu. Je však třeba říci, že na rozdíl od etnocentrismu, který je kulturám vlastní, je kulturní relativismus doposud spíše programem a ideou než popisem reálného stavu.“ (Buryánek 2005, s. 89). Tato definice v podstatě říká, že je třeba respektovat (tj. mít před nimi úctu) všechny kultury. V tom případě je tedy třeba mít pochopení pro fašistické, rasistické, komunistické a nacistické koncepce uspořádání společnosti? Je třeba pohlížet na tyto ideologie tak, že byly ve své době něco odlišného a brát na to ohled? Je třeba respektovat křížové výpravy, inkvizici, justiční vraždy komunistického systému, teroristické útoky či obřezávání dívek u afrických kmenů? Zcela jistě ne. Avšak zde lze spatřit jedno z hledisek, proč je kulturní relativismus diskutovaným a kontroverzním tématem.

V současné době nahrazují teorii kontroverzního kulturního relativismu myšlenky nové. Jde o pojem kultury, který klade důraz na plynulost, variaci, kontakt a změnu, spíše než na kontinuitu, hranice a podobnost. Jiné myšlenky se zase obrací k takzvané dekonstrukci kultury, kdy dochází k závěru, že jediné co ve světě existuje, jsou jednotlivá individua, protože je zde taková roztříštěnost a různorodost, že je vyloučeno dopouštět se zobecňování o společných rysech. Avšak někteří antropologové se také pokouší hledat nové lidské univerzálie, to jest společné vrozené znaky, které by bylo možné studovat bez zaujetí jakéhokoliv pohledu k otázkám kultury a kulturní variace (Eriksen 2007, s. 231).

U některých antropologů (Ekholm Friedman, Uni Wikan) dochází dokonce k obratu od kulturního relativismu a přicházejí na myšlenku toho, že přistěhovalectví a míšení kultur vede k sociálnímu rozkladu. Multikulturalismus označují jako za zničující faktor pro sociální solidaritu, který jen pomáhá zvyšovat riziko etnických válek. Za tyto názory jsou společností odsuzovány, avšak velmi málo odborníků zabývajících se problematikou soužití kultur přichází s novými myšlenkami, které by byly alternativou mezi multikulturalismem a kontroverzními názory těchto dvou autorek (Eriksen 2007, s. 235).

2.3.4 Kulturní pluralismus (Sartoriho pojetí)

Italský politolog Giovanni Sartori přichází s alternativou při soužití různých kultur, a to s kulturním pluralismem, který interpretuje jako směr reflektující skutečnost, že v moderních společnostech mezi sebou žijí lidé z různých kultur. Jedna skupina je ve většině případů generována majoritní společností, ostatní v ní žijí jako minority. Cílem kulturního pluralismu tak je především stanovení podmínek a mezí pokojného soužití a hledání výhod v kulturní rozmanitosti (Sartori 2011, s. 15-17). Jádrem již zmíněné problematiky kulturního pluralismu je spatřováno ve správném pochopení pojmu, a to tolerance. Tolerance není totožná s lhostejností, neboť lhostejnost předpokládá nezúčastněnost. Stejně tak není pravda, že tolerance je relativní. Pokud někdo zastává relativismus, tak bývá sice otevřený různorodým pohledům, avšak můžou to být i negativní pohledy. Tolerance je však snášenlivá a proto není relativní. U tolerantních lidí se předpokládá vlastní přesvědčení a principy, které pokládá za pravdivé, přesto připouští, že ostatní mají právo na to pěstovat přesvědčení jiná. Tolerance však není ani nemůže být bezbřehá (Lucas in Sartori 2011, s. 29). Toleranci je možno vymezit pomocí tří kritérií. První spočívá v tom, že musíme mít vždy důvody, proč nějakou záležitost považujeme za netolerovatelnou. Druhé se týká principu nepoškození, který spočívá v tom, že nejsme nuceni tolerovat chování, které nám působí újmu či příkoří. A třetím kritériem je vzájemnost, která požaduje při našem tolerantním chování i tolerantní chování od jiných (Sartori 2011, s. 29-30).

Zde lze vidět rozevírající se nůžky mezi multikulturalismem a kulturním pluralismem. Zatímco multikulturalismus vnucuje všem členům společnosti vzájemnou úctu, žití v harmonii a tvrdě trvá na politice uznání, tak kulturní pluralismus přirozeným způsobem nechává příslušníkům menšinové kultury právo na zachování své identity, ale na druhou stranu od nich požaduje aspoň základní konformitu ke kultuře většinové.

2.3.5 Postavení multikulturalismu v evropské společnosti

V současné době je multikulturalismus v evropském kontextu na rozcestí. Švédské antropoložky Ekholm Friedman a Uni Wikan se ve svých publikacích ostře vyhradily proti kulturnímu relativismu (viz výše). Z publikací sociálního antropologa Thomase Hyllanda Eriksena můžeme vycítit jistý despekt k pohledu na multikulturní stratifikaci společnosti, avšak výraznému přímočarému vyhrazení vůči této ideologii se zatím brání. S kritikou přichází i Sartori v publikaci *Pluralismus, multikulturalismus, přistěhovalci*, ve které uvádí, že multikulturalismus napomáhá více diverzifikovat společnost a tříští ji na kousky, což má za následek nárůst extrémistů v každém malém kousku. Dále říká, že multikulturalismus zbytečně glorifikuje všechny kulturní prvky, které jsou pak danými příslušníky kultury zbytečně zdůrazňovány a demonstrovány. Sartori však není pouhý alibistický kritik a nabízí možné řešení soužití kultur, a to v již zmíněném kulturním pluralismu. Tento směr naopak přichází na svět zároveň s tolerancí (nikoliv s respektem), odlišnosti kultur hájí, ale zároveň tlumí to, aby tyto znaky nebyly zbytečně zdůrazňovány (Sartori 2005, s. 39-40).

Multikulturalismus se stává velmi oblíbeným tématem kritiky evropských politiků. Německá kancléřka Angela Merkelová na sjezdu mladých křesťanských demokratů 16. 10. 2010 v Postupimi prohlásila doslova, že: „*Multikulturalismus selhal, absolutně selhal*“. Podle Merkelové by nemělo Německo přistěhovalcům pouze pomáhat, ale také je vést, což se v nedávné minulosti nedělo. Bez schopnosti naučit se plynně německy, nemůže integrace fungovat, řekla současná německá kancléřka (Dimitrov; Ehl 2010). K německé kancléřce se přidal krátce na to britský premiér David Cameron, který prohlásil, že: „*Je na čase otočit list a opustit dosavadní nefungující*

politiku. Místo předstírání, že extremismus neexistuje, bychom mu měli čelit. Dosavadní multikulturní přístup vedl pouze k oddělení různých kultur mezi sebou a od hlavního kulturního proudu. Neumíme Muslimům nabídnout vizi společnosti, do níž by chtěli patřit, potom se cítí vykořelení.“ Cameron vyzval občany své země, aby v přístupu k přistěhovalcům nahradili pasivní toleranci aktivním liberalismem a jasně se tak přihlásili k hodnotám, jako jsou svoboda projevu, právní stát a rovnost před spravedlností (ČTK 2011). Po Německu a Velké Británii se přidala další evropská velmoc, a to Francie, skrze prezidenta Nicolase Sarkozyho, který pronesl, že: *„Přiliš jsme se zabývali identitou jedince, který přicházel, a ne dost identitou země, která ho vítala,“* Sarkozy prohlásil, že takový koncept selhal (Rei 2011).

Vyvozovat závěry z politických výroků bývá sice zavádějící, nicméně politici rádi říkají to, co chtějí lidé slyšet. Proto je tedy možné usuzovat to, že společnost se mění a se stávajícím stavem není značná část evropského obyvatelstva spokojena. Existuje zde velké riziko, že se v blízké budoucnosti mohou do čela států dostat populisté s mnohem extrémnějšími názory. S problematikou soužití různých kultur je tedy potřeba dále intenzivně pracovat a možná některá východiska multikulturalismu pozměnit nebo se více upnout spíše ke kulturnímu pluralismu.

2.4 Charakteristika multikulturní výchovy

V České republice je multikulturní výchova integrována do vzdělávacího systému pomocí průřezového tématu pod stejným názvem. Výuka tohoto tématu je pro všechny školy závazná. Lze jí aplikovat jako samostatný předmět nebo jako součást jiných vyučovacích předmětů, které mají blízkou souvislost s touto tematikou (občanská výchova, zeměpis, dějepis, cizí jazyk). Bohužel však velmi často dochází k tomu, že naplnění požadavků průřezových témat bývá pouze formální (fiktivní) a k reálné výuce multikulturní výchovy velmi často nedochází.

Český pedagog Jan Průcha ve své knize *Multikulturní výchova* definuje multikulturní výchovu jako: *„Edukační činnost zaměřenou na to, aby učinila lidi*

z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ (Průcha 2011, s. 14). Multikulturní výchovu pak dále Průcha komplexně stratifikoval do čtyř níže zmíněných oblastí:

1. Multikulturní výchova je oblast vědecké teorie transdisciplinárního charakteru

Jedná se o druh výchovy, edukačního procesu, kdy pedagogická teorie není jedinou vědou podílející se na rozvoji teorie multikulturní výchovy. Tato teorie pracuje s pojmem kultura, který je svou podstatou velmi různorodý jev. Díky tomu je dáno, že pro teorii multikulturní výchovy jsou důležité poznatky a poznávací procedury získávané z věd etnografických, kulturně antropologických, interkulturně psychologických, sociolingvistických, historiografických a ostatních. Pro bližší porozumění multikulturní výchovy v její komplexnosti je tedy nutné čerpat poznání v transdisciplinárním charakteru.

2. Multikulturní výchova je oblast výzkumu

Vědecké teorie jsou neodmyslitelně spojeny s výzkumem, který jim poskytuje nálezy o příslušné oblasti objektivní reality. Ve spojitosti s multikulturní výchovou se provádějí empirické výzkumy těch jevů, jakými jsou například postoje příslušníků jedné etnické či národnostní skupiny proti příslušníkům jiných etnických skupin, národností. Jaké je jejich vnímání a respektování odlišností v komunikaci jednotlivých etnických skupin, vznik rasových předsudků u dětí a mládeže, problémy s vyučováním dětí imigrantů v hostitelské zemi atd.

3. Multikulturní výchova je systém informační a organizační infrastruktury

Aby věda pracovala co nejefektivněji, tak se musí opírat o různá podpůrná zařízení – vědecké organizace, výzkumná centra, informační databáze a jiné. Multikulturní výchova nachází tato podpůrná zařízení, která jsou vytvořena v mnoha zemích na úrovni mezinárodních institucí.

4. Multikulturní výchova je praktická edukační činnost

Důležitá forma existence multikulturní výchovy je oblast edukační a osvětové praxe. Multikulturní výchova se realizuje především ve školní výuce, kde v některých vyučovacích předmětech (občanská výchova, rodinná výchova, zeměpis, dějepis) jsou začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, o nutnosti zaujímat tolerantní postoje k příslušníkům jiného etnika než svého vlastního, o poznávání a respektování odlišností jiných národů a zemí. Mimo školní výchovy je multikulturní výchova realizována v osvětových projektech, na výstavách, v publikacích vládních a nevládních organizací, na festivalech a jiných společenských akcích. Mezi multikulturní výchovu lze zařadit různé programy, jako je mezinárodní spolupráce škol, krajů, knihoven, regionů, spolků, sportovních klubů a výměnné pobyty studentů a učitelů na podporu výuky cizích jazyků (Průcha 2011, s. 14-15). Podle *Pedagogického slovníku* lze multikulturní výchovu definovat jako předmět, který: „vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“ (Průcha 1995, s. 123). Pedagožka Ivana Havlíková multikulturní výchovu popisuje jako předmět, který má žákům: „zprostředkovat poznání rozmanitosti kultur, jejich tradic a hodnot, zároveň má umožnit identifikaci vlastního sociokulturního zázemí a jeho tradic a hodnot, vytvořit a rozvíjet vlastní identitu v pluralitní společnosti a globalizujícím se světě. Má spolu s ostatními průřezovými tématy přispět k vytvoření pozitivního a kreativního klimatu celé školy.“ (Havlíková in Pelcová 2009, s. 122).

Z výše uvedených definic lze vydedukovat, že průřezové téma multikulturní výchova dává žákům možnost seznámit se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Díky této různorodosti by si pak žáci měli lépe uvědomit svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova přibližuje poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám.

Havlíková pak zařazuje mezi hlavní cíle multikulturní výchovy především vytvoření kreativního a pozitivního klimatu celé školy, který přispívá k vytvoření reálného a efektivního vztahu školy a místní společnosti, stejně jako tvorba dobrých předpokladů pro pochopení vztahu mezi lokálními a globálními problémy (Havlíková in Pelcová 2009, s. 122). Komplexním cílem však je výchova žáků k respektu a toleranci vůči odlišným kulturám, náboženstvím, národnostem či etnikům. Jde tedy o to, aby žáci byli dostatečně poučeni o hlavních přednostech, které nastávají při styku odlišných kultur, ale také aby se pokusili porozumět, proč jsou dané kultury odlišné, a v čem je tato odlišnost pro společnost přínosná.

3 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Projektové vyučování je znovuobjevená vyučovací metoda, která se v současné době těší velké oblíbenosti a je velmi často (možná až moc často) integrováno do běžného školního vzdělávacího systému. Jednou z největších předností projektového vyučování je překlenutí teoretických poznatků k reálné aplikaci ve všedním životě. Za prvního průkopníka této metody lze označit amerického reformátora vzdělání Johna Deweyho, ačkoliv slovo projekt nikdy neužil. Dewey již na počátku 20. století přichází s inovací v oblasti vzdělání, a to se svoji „činnou školou“, jejímž základem bylo, aby žák vše, co se naučil, nějakým způsobem aplikoval (stavba domu, pěstování rostlin, měření tělesné výšky, počítání žáků atd.). Deweyho myšlenku uvedl do praxe jeden z jeho nejbližších spolupracovníků William Heard Kilpatrick, který už koncentroval učební látku do projektů. Projekty byly převážně uspořádány tak, aby se vztahovaly k životu žáků a k jejich potřebám. Kilpatrick nevěnoval přílišnou pozornost ke zvládnutí daného předmětu, jehož se projekt týkal, ale spíše kladl důraz na osobnostní rozvoj žáka. Americká pragmatická škola byla inspirací i pro české pedagogy - Václava Příhodu, Jana Uhera, či Stanislava Vránu, kteří studovali ve Spojených státech amerických přímo u Johna Deweyho (Coufalová 2006, s. 8).

3.1 Vymezení projektového vyučování

Ve společné publikaci „Učíme v projektech“ autorek Tomkové, Kašové a Dvořákové, které vykonávají aktivně pedagogickou práci, je projektové vyučování vymezeno jako: *„Komplexní vyučovací metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim možnost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí je přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol. K takovému způsobu učení je ovšem nutno vytvořit zcela jiné než tradiční podmínky – delší souvislý čas a přirozený způsob jeho organizace, propojení oborů a témat, používání různých*

informačních zdrojů a jiný způsob hodnocení.“ (Tomková; Kašová; Dvořáková 2009, s. 7). V pedagogickém slovníku je projektové vyučování definováno jako: „*vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.*“ (Průcha 2003, s. 76). Vysokoškolská učitelka Jana Kratochvílová rozkrývá svůj pohled na projektové vyučování jako: „*na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*“ (Kratochvílová 2006, s. 37).

Z výše uvedených definic lze dospět k závěru, že se jedná o systematickou činnost žáků v rámci vymezeného tematického zadání, kde učitel koná spíše poradní funkci a žáci pracují v odlišných podmínkách a s odlišnými vyučovacími metodami než v běžných vyučovacích hodinách. Cílem se pak stává nejenom zhotovení výstupního projektu, ale zároveň přiblížení učiva k reálnému využití v praxi či propojení roztržitosti poznatků do jednoho smysluplného celku. Při této činnosti by u studentů mělo docházet k rozvoji komunikačních dovedností, schopností spolupráce, individuality jedince (tj. činnosti velmi vhodné například k rozvíjení klíčových kompetencí).

3.2 Typy výukového projektu

Důležitou podstatou projektové výuky je soustředěná, systematická práce v delším časovém období (rozsah minimálně čtyř vyučovacích hodin). Výuka tedy neprobíhá podle klasického rozvrhu, obsah jednotlivých předmětů se do projektu dostává v logických souvislostech témat. Požadavky na metodu projektové výuky tedy nelze naplnit v normální vyučovací hodině.

Projekty mohou být realizovány mnoha způsoby. Záleží na tom, jak dlouhou dobu určitý projekt trvá, jakým způsobem participují žáci na jeho realizaci, které předměty projekt integruje nebo také v jaké šíři se daným problémem zabývá. Následná typologie projektů je podle Jezberové popsána níže.

- **Podle počtu žáků**

a) individuální

b) kolektivní (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní, školní, meziškolní)

- **Podle časového rozvržení**

a) krátkodobé (jednodenní, dvoudenní)

b) střednědobé (týdenní, měsíční)

c) dlouhodobé (roční, víceleté)

- **Podle místa realizace**

a) školní (projekt je realizován pouze ve školním prostředí)

b) domácí (projekt je realizován pouze v domácím prostředí)

c) kombinované (projekt je realizován zároveň v domácím a školním prostředí)

- **Podle navrhovatele**

a) spontánní (nápad projektu pochází od žáků)

b) umělé (nápad projektu pochází od učitele nebo z vnějšího zdroje)

c) kombinované (nápad projektu je kolektivním dílem žáků, učitel koriguje projekt)

- **Podle předmětu**

a) jednopředmětové

b) mezipředmětové

- **Podle cíle**

a) pro získání nových poznatků

b) pro opakování již získaných poznatků

c) pro aplikaci poznatků (Jezberová 2011, s. 8).

Jezberové vymezení typů projektu je obdobné s vymezením Kratochvílové, která k němu ještě dodává následující rozdělení:

- **Podle účelu**

a) projekty problémové

b) projekty konstruktivní

c) projekty hodnotící

d) projekty směřující k estetické zkušenosti

e) projekty směřující k získání dovedností (i sociálních)

- **Podle informačního zdroje projektu**

a) volný - žáci si sami obstarávají informační materiál

b) vázaný - informační materiál je žákovi poskytnut

c) kombinace obou typů - žák obdrží základní materiál, který si může rozdělit dle svých možností (Kratochvílová 2006, s. 45-47).

3.3 Fáze projektu

Pro výslednou úspěšnost projektu je naprosto nutné jeho podrobné naplánování, které je rozděleno do několika níže zmíněných fází, které je vhodné ještě před zadáním projektu znát a respektovat je.

3.3.1 Příprava projektu

Odborník na problematiku projektového vyučování Marie Kubínová pokládá přípravu projektu jako: *„Rozsáhlý komplex činností vycházející z teoretických úvah o cílech projektu a volbě jeho tématu až po praktické činnosti související s organizačním zajištěním projektu.“*. Na začátku každého projektu je nutné stanovení cíle projektu a téma, které je vhodné pro jeho následnou realizaci. Na základě podrobného seznámení se s tématem projektu je třeba určit jeho délku a podmínky nutné k jeho úspěšnému uvedení do praxe (místo konání, materiální podmínky, pomůcky atd.). Následně je třeba formulovat podrobné zadání projektu pro žáky. Přípravná fáze pak vrcholí konstrukcí „kostry projektu“, kde jsou konkretizovány metody a formy práce na projektu, stanovena pravidla pro práci, časový harmonogram a alternativní postupy prací na projektu (Kubínová 2002, s. 40).

Mezi přední odborníky věnující se projektovému vyučování lze také zařadit Romanu Jezberovou, která přípravu projektu systematizuje do několika zásadních bodů, podle kterých by se mělo hierarchicky postupovat.

1. Stanovení koncentrační ideje – východisko žákovského projektu

Náměty na projekt mohou vycházet nejenom od učitele, ale také od žáků nebo rodičů. Nejvhodnější variantou je tak přirozeně vzájemný konsenzus mezi všemi zúčastněnými, který se pozitivně promítne do kvalitní atmosféry projektu.

2. Stanovení výchovně vzdělávacích cílů

Projekt by měl mít za následek vyvolání kvalitativních i kvantitativních změn u jednotlivých žáků, a to v oblasti kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové) a psychomotorické (výcvikové).

3. Zvolení výstupu z projektu

Jedná se o stanovení toho, co bude závěrečným produktem, jakým způsobem a k čemu bude využit. Jaká je jeho následná kontinuita a využití.

4. Promyšlení způsobu realizace projektu

Vhodné stanovení jednotlivých aktivit, postupů řešení, rozvržení časového harmonogramu, ale také i zmapování možných rizik, které mohou v průběhu realizace projektu nastat.

5. Vymezení řešitelského týmu

Vytvoření pracovních skupin a následné určení rolí pro jednotlivce v daném projektu.

6. Materiální, personální, finanční zajištění projektu

Zajištění pomůcek, prostorů, které jsou potřeba pro zajištění projektu. Dále vytvoření finančního rozpočtu, který bude potřebný pro krytí projektu.

7. Vytvoření písemného popisu projektu

Formální přenesení projektu do dokumentační formy, ve které jsou stanoveny veškeré podrobnosti projektu (časový harmonogram, organizační řešení atd.) (Jezberová 2011, s. 6).

3.3.2 Realizace projektu

Po připravení projektu učitelem přechází iniciativa na žáky. Nejčastěji dochází k realizování projektu pomocí skupinového vyučování. Podle zadání projektu je rozdělení do skupin svěřeno buď učiteli, který je schopen lépe odhadnout schopnosti daných skupin, nebo se můžou žáci rozdělit samostatně, avšak s rizikem toho, že skupiny budou nevyrovnané a v horším případě může docházet i k situacím, kdy projekt bude vnímán, jako nezdravé soutěžení a zcela se mine svým účinkem, kterým je kooperace (Coufalová 2006, s. 27). Vlastní realizaci projektu lze rozdělit do několika po sobě následujících bodů:

1. Zajištění všech prostředků, které jsou nutné pro realizaci projektu

Zajištění veškerých pomůcek, prostor, personálního obsazení, finančních prostředků, které jsou zásadní pro uskutečnění projektu

2. Promyšlení způsobu prezentace projektu a její následné hodnocení

Nejvhodnějším způsobem hodnocení projektu je konsenzus mezi žáky a vedoucím projektu. V každém případě je vhodné, aby byly podmínky hodnocení zveřejněny již na samém počátku projektu, aby žáci věděli, co a jakým způsobem bude hodnoceno.

3. Postup podle předem stanoveného plánu

Studenti postupují podle předem připraveného projektu. I v průběhu projektu může dojít k jemným korekcím, aby bylo dosaženo stanoveného výstupu z projektu.

4. Uzavření projektu

Vyhodnocení, zda se záměr projektu realizoval v plném rozsahu, zda byl splněn očekávaný výstup a jaká je jeho kvalita (Jezberová 2011, s. 6-7).

3.3.3 Hodnocení projektu

K objektivnímu posouzení projektu je předem nutné si stanovit kritéria, podle kterých se bude hodnotit. Hodnocení projektu by nemělo záviset pouze na zadavateli projektu, ale mělo by být hodnoceno i samotnými žáky, kteří projekt uskutečnili. Jejich poznámky a návrhy na změny v projektu by měli být pečlivě zaznamenány a později vyhodnoceny (Coufalová 2006, s. 27-28). Součástí hodnocení projektu by se měl stát i závěrečný výstup žáků, kdy svůj projekt můžou prezentovat nejen před třídou a svým učitelem, ale také před celou školou, rodiči či před zvláštními hosty, kteří mají souvislost se zaměřením daného projektu.

3.4 Výhody a úskalí projektového vyučování

Významný český odborník na didaktiku a psychologii v oblasti pedagogiky Václav Příhoda ve své knize "Reformní praxe školská" vyjmenovává výhody projektového vyučování takto:

- Projekt osvobozuje od učebnic, podněcuje k četbě speciálních děl, ponouká k pozorování faktů.
- Osvobozuje od abstraktně logického systému a podněcuje k formování zdravých úsudků na základě experimentace s věcmi.

- Klade důraz na nejdůležitější myšlenku problému a podřizuje drobné fakty myšlenkám, jež řídí lidské chování a vědění.
- Umožňuje silnou motivaci, podle které se organizuje učení jako žákovský podnik.
- Díky projektu lze vyčerpat nějaký problém. Díky projektu lze zažít opravdu určitou zkušenost.
- Je možné organizovat učení ve velkých jednotkách, v nichž jsou podřízena drobná fakta pracovnímu cíli (Příhoda 1936, s. 162).

Děkanka pedagogické fakulty v Plzni Jana Coufalová ve své publikaci “Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele“ shledává výhody projektové výuky především v integraci učiva, tj. k propojení několika předmětů do jednoho (mezipředmětové vazby), což má blahodárný účinek pro propojení souvislostí. Tato již zmíněná propojenost má velkou blízkost k logice životní reality. Projektová metoda zároveň pomáhá žákům učit se spolupracovat, řešit problémy, tvořit, pracovat s informacemi či podněcovat jejich intuici a fantazii a v neposlední řadě rozvíjí mravní dimenzi (Coufalová 2006, s. 13-18).

Jako každá vyučovací metoda nese s sebou také projektová metoda kromě svých kladů také negativa. Záporné aspekty při použití projektové metody jsou:

- časová náročnost na přípravu,
- nemožnost naplánovat vše dopředu,
- vyučování snadno ztrácí soustavnost,
- při častější realizaci dochází k únavě a poklesu zájmu,
- náročnost na materiální vybavení,

- potřeba teoretické vybavenosti učitele,
- potřeba spolupráce učitelů, podpory kolegů a vedení školy, rodičů i okolí,
- nedostatečně informované okolí chápe projektové vyučování jako hru, nikoliv jako vyučovací proces,
- obtížné hodnocení práce (Kratochvílová 2006, s 54-55).

4 PROJEKT SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ

4.1 Příprava projektu Světová náboženství

Název projektu: Světová náboženství

Autor: Dalibor Suk

Škola: Pedagogická škola hotelnictví a služeb, 412 01 Litoměřice, Komenského 3

Datum uskutečnění projektu: 26. 10. 2013

Anotace:

Projekt se orientuje na realizaci průřezového tématu multikulturní výchova, konkrétně na oblast světových náboženství. Jedná se o jednodenní školní projekt, který bude zpracován v rámci několika skupin v počtu čtyř až šesti žáků. Jednotlivým skupinám bude separátně promítnut dokument Světová náboženství podle Hanse Künga (každé skupině jiné náboženství). Při tomto promítání bude každý individuálně vyplňovat pracovní listy. Následně žáci vytvoří uvnitř skupiny dvojice, které budou získané informace porovnávat a následně doplňovat, jak z internetových zdrojů, tak pomocí odborné literatury, která jim bude dána k dispozici. Poté proběhne debata mezi celou skupinou. Výsledky své práce graficky přetransformují do podoby myšlenkové mapy na velký arch papíru, který ponese základní informace o daném náboženství. Výsledný projekt bude prezentován a obhajován před zbývající částí třídy.

Uplatnění projektu:

Obor vzdělání: bez omezení

Stupeň: třetí

Ročník: 1. - 4. ročník střední školy

Vzdělávací oblasti: Člověk a společnost, Člověk a jeho svět, Informační a komunikační technologie, Člověk a kultura

Obsah vzdělávání:

Tabulka č. 1 : Obsah vzdělávání

Předmět	Učivo	Očekávané výstupy
Občanská výchova	Základní náboženské pojmy, teorie vzniku náboženství, nejrozšířenější náboženství, odhady počtu věřících a jejich rozprostraněnost jednotlivých náboženství na mapě světa	Žák dokáže vysvětlit vliv a význam náboženství, rozliší na konkrétních příkladech hlavní světová náboženství, vysvětlí, čím jsou nebezpečné některé náboženské sekty a náboženský fundamentalismus
Dějepis	Společnost a národy	Žák objasní uspořádání světa
Zeměpis	Globální problémy lidstva, regionální geografie světa, socioekonomická sféra	Žák se orientuje na mapě a aplikuje získané informace z map v praktických činnostech, orientuje se ve struktuře obyvatelstva a vývoji počtu obyvatel, orientuje se v závažnosti dopadu globálních problémů
Výtvarná	Plastické práce s papírem	Žák rozvíjí manuální zručnost,

výchova		zdokonaluje technologické postupy, rozvíjí tvarovou souvislost předmětů v prostoru, dokáže pracovat přesně a čistě, experimentuje s materiály a postupy, kombinuje různé techniky a postupy
Informační a komunikační technologie	Internet	Žák používá internet jako základní otevřený informační zdroj a využívá jeho přenosové a komunikační možnosti, volí vhodné informační zdroje k vyhledávání, získává a využívá informace z otevřených zdrojů, orientuje se v získaných informacích, analyzuje, vyhodnocuje a třídí je

Zdroj: autor

Rozvoj klíčových kompetencí:

- Kompetence k učení - uplatňování různých způsobů práce s textem, efektivní vyhledávání a zpracovávání informací
- Kompetence k řešení problémů - porozumění zadanému úkolu, získávání informací potřebných k řešení problému, využívání zkušeností a vědomostí nabytých dříve
- Kompetence komunikativní - vhodné vyjadřování, srozumitelné a souvislé formulování myšlenek, v písemné podobě přehledné a jazykově správné zpracování administrativních písemností, dodržování jazykové a stylistické normy i odborné terminologie

- Kompetence personální a sociální - práce v týmu, přijímání a odpovědné plnění svěřených úkolů
- Kompetence občanské – získání a aplikace znalostí v oblasti zastoupení náboženství nejenom v ČR, ale i v celém světě
- Kompetence pracovní - adekvátní práce s materiály, jako jsou papír, tempéry, nůžky, dodržení základních bezpečnostních pravidel

Zapojení průřezových témat:

- Multikulturní výchova – žák bude získávat a rozvíjet znalosti o náboženství v jiných kulturách. Tím, že nabude tyto znalosti, dochází k prvnímu velmi podstatnému kroku, tj. že se seznámí s něčím pro něj do té doby cizím, což může mít v ideálním případě za následek, že dojde k odstranění xenofobních postojů
- Mediální výchova - použití technologií, vyhledávání na internetu, zhlédnutí audiovizuálního dokumentu
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - žák získá pohled nejen na tradiční evropskou křesťanskou společnost, ale také na společnost v jiných částech světa
- Osobnostní a sociální výchova – žák bude pracovat ve skupině, což povede k uvědomění si své vlastní identity a rozvoji kolektivní spolupráce
- Výchova demokratického občana - žák se naučí tolerovat menšinové náboženství v jeho vlastní zemi

Cíle projektu:

- Motivace žáků k zájmu o problematiku v oblasti světových náboženství
- Rozvoj dovedností, vědomostí a schopností žáků v problematice multikulturalismu v kontextu mezipředmětových vztahů
- Získání, zpracování a prezentování informací na zadané téma
- Aplikace odborné terminologie
- Využití znalostí v širších souvislostech

- Rozšíření vědomostí v oblasti minoritních náboženství v České republice, zachování informací a jejich předání
- Schopnost řízené diskuze a spolupráce
- Vyvození závěrů a jejich prezentace

Klíčová slova:

náboženství, bůh, rituál, symbol, kněží, církev, religionistika, transcendentnost, monoteismus

Typ projektu:

Délka realizace: krátkodobý projekt – jednodenní projekt realizovaný v rozpětí pěti až šesti vyučovacích hodin

Dle počtu zúčastněných: jednotřídní projekt

Dle místa realizace: školní projekt

Předpokládané výukové metody:

metoda slovní: rozhovor, diskuze, vlastní prezentace

metoda názorně demonstrační: prezentace činností

metoda praktická: grafické a výtvarné činnosti

Výstupy projektu:

Teoretický: projekt je zpracovaný jako myšlenková mapa na velkém archu papíru a následně je vyvěšen na nástěnce

Praktický: žáci prezentují svůj závěrečný výstup před třídou

Realizace a organizační zajištění projektu

1. Vytvoření zadání projektu
2. Navázání spolupráce s ředitelem školy
3. Spolupráce s třídním učitelem dané třídy
4. Konzultace s učiteli občanské výchovy, zeměpisu, dějepisu, informační a komunikační technologie, výtvarné výchovy
5. Zajištění pomůcek
6. Zajištění prostor, kde se bude projekt realizovat

Harmonogram projektu:

Řešení projektu probíhá podle předem zpracovaného harmonogramu s přibližnou časovou dotací:

1. Zadání projektu (10 - 15 min)
2. Brainstorming (10 - 15 min)
3. Rozdělení do skupin (5 - 10 min)
4. Zhlédnutí projekce a vyplňování pracovních listů (50 - 60 min)
5. Práce ve dvojicích (30 - 45. min)
6. Práce ve skupině (60 - 90 min)
7. Praktické předvedení projektu (20 - 30 min)

Nutné prostředky pro řešení projektu:

Literatura a jiné zdroje:

Eliade, M., Culianu, I. P. 1993. *Slovník náboženství*. Praha: ČS.

Horyna, B. 1994. *Úvod do religionistiky*. Praha: OIKÚMENÉ.

Sokol, J. 2004. *Člověk a náboženství*. Praha: Portál.

Štampach, I. 1995 *Malý přehled náboženství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Vojtíšek, Z. 2004. *Encyklopedie náboženských směrů v České republice: Náboženství, církve, sekty, duchovní společenství*. Praha: Portál.

Keene, M. 2008. *Světová náboženství*. Praha: Knižní klub.

Náboženství světa. Plzeň: Fraus, 2006.

Videodokument Světová náboženství podle Hanse Künga (volně dostupné z: www.youtube.com)

Pomůcky: temperové barvy, velké archy papíru, fixy, lepidlo, nůžky, počítače, odborná literatura

Učebny: učebna ICT, učebna výtvarné výchovy

Vyhodnocení výsledků a hodnocení žáků:

Mezi kritéria hodnocení patří výsledky celé skupiny, originalita zpracování úkolu, obsah, nové informace, osobní přínos, závěrečná prezentace projektu, přehlednost projektu a jeho grafické zpracování. Při hodnocení jedince bude hodnocen nejen jeho vyplněný pracovní list, ale také jeho aktivita a přínos pro celkový výsledek skupiny.

Závěrečného vyhodnocení projektu se zúčastní všichni žáci, kteří se na projektu podíleli. Projekt bude nejdříve posouzen samotnými žáky, kteří budou reflektovat to, co se povedlo, co se povedlo méně, co nového se naučili, jak jsou se svojí prací spokojeni a co by sami v projektu změnili. Poté je projekt posouzen jednotlivými učiteli, kteří vyzvednou kladné stránky, upozorní na rezervy a doporučí možnosti zlepšení. Hodnocení žáků bude provedeno nejen skupinově, ale také individuálně. Bude provedeno sebehodnocení skupin a vzájemné hodnocení skupin mezi sebou po závěrečné prezentaci projektu.

Reflexe projektu:

Kromě klíčových kompetencí získávají žáci při řešení projektu rovněž celou řadu odborných kompetencí v rovině vědomostí, dovedností a postojů. Projekt má výraznou mezipředmětovou vazbu a zároveň slučuje více průřezových témat. Důraz je především veden na rozvinutí průřezového tématu multikulturní výchovy, které je zde realizováno se všemi platnými principy současného školského zákona.

Komentář:

Projekt může být různě modifikován a přizpůsobován specifickým současným děním v České republice. Jeho náročnost popřípadě snížit a využít ho na druhém stupni základních škol.

4.2 Realizace projektu Světová náboženství

4.2.1 Podmínky nutné pro zajištění projektu:

Zajištění konání projektu:

Projekt byl realizován na Střední škole pedagogické, hotelnictví a služeb v Litoměřicích, kde autor v současné době vykonává pracovní poměr. Nejdříve se svým záměrem byla informována ředitelka školy, které bylo nastíněno zadání a program průběhu projektu. Ředitelka s tímto návrhem souhlasila. Následně bylo nutné vybrat třídu pro realizaci projektu a požádat jejího třídního učitele o možném uvolnění dané třídy. Autor vybral třídu, kde se mu pracuje bezproblémově a její žáci jsou velmi aktivní. Bohužel však třídní učitelka s uvolněním této třídy nesouhlasila z důvodu: „*Žáci mají tento den důležitější předměty, jako jsou matematika, fyzika a biologie. Ke všemu mají špatný prospěch a hrani si během vyučování jim v žádném případě neprospěje*“. Je otázkou, proč žákům této třídy rapidně roste absence v daný den (kdy se měl projekt konat) a zda by nebylo vhodné, aby je škola aspoň někdy chvílemi bavila a vytvořili si k ní alespoň minimální pozitivní vztah. Nezbylo však nic jiného než

požádat o uvolnění paralelní třídy, která se sice projevuje velmi inteligentním a bystrým způsobem, avšak její aktivita přesahuje mantinely a v některých případech je těžko zvladatelná. Jejich třídní byla však s nápadem realizace projektového dne nadšená a třídu bez větších námitek uvolnila.

Po schválení projektu ředitelkou a třídní učitelkou následoval problém ohledně logistického řešení toho, že jeden učitel a jedna třída vypadne z rozvrhu dne. Až na poznámky některých kolegů, že v ten den měli mít svoji důležitou hodinu, byl tento problém vyřešen překvapivě rychle. Následně byl projekt lehce představen samotným studentům a byla jim položena otázka, zdali se vůbec chtějí podobné akce zúčastnit. Námet se setkal s pozitivním ohlasem a k jeho uskutečnění již zbývalo pouze zajištění pomůcek a prostorů. Nastala však nečekaná překážka při domlouvání o poskytování fotografií při realizaci projektu, které jsou pro samotný projekt stěžejní. Všichni žáci z dané třídy však měli podepsaný souhlas svými zákonnými zástupci k fotografování a použití fotek v interních potřebách školy. Avšak z tohoto důvodu nebude tato diplomová práce volně přístupná online, aby nedošlo k porušení této dohody.

Zajištění prostorů pro konání projektu:

Pro projekt bylo nutné zajistit dvě učebny. První učebnou byla učebna informatiky a výpočetní techniky, která byla vybavena stolními počítači s přístupem na internet a dataprojektorem připojeným na interaktivní tabuli. Dále byla vybavena barevnou tiskárnou s možností volného tisku studentů. Druhá byla učebna, kde probíhají běžné hodiny výtvarné výchovy.

Pomůcky:

Projekt není nikterak finančně ani materiálně náročný. Materiál, který investuje škola, jsou pouze velké archy papíru, na které byla zhotovena myšlenková mapa. Ostatní pomůcky jsou žáci povinni nosit na výtvarnou výchovu. Žákům však bylo pro jistotu ještě v předstihu zdůrazněno, jaké materiály a pomůcky jsou nutné k úspěšnému absolvování projektu.

Hodnocení projektu:

Před začátkem projektu bylo studentům sděleno, jaká jsou kritéria hodnocení, tj. výsledky celé skupiny, originalita zpracování úkolu, obsah, nové informace, osobní přínos, závěrečná prezentace projektu, přehlednost projektu a jeho grafické zpracování. Samotný jedinec bude hodnocen dle svého vyplněného pracovního sešitu, aktivity a přínosu pro celkový výsledek skupiny.

4.2.2 Průběh podle předem stanoveného harmonogramu

1. Zadání projektu

Studenti byli v dostatečném předstihu rámcově seznámeni, co se od nich očekává. V den projektu byly tyto rámce konkretizovány a studentům bylo podrobně vysvětleno, co je od nich požadováno, co je obsahem projektu, co je jeho cílem a jak k tomuto cíli dospět.

2. Brainstorming

V této skupinové technice žáci generovali co nejvíce nápadů na téma náboženství. Tato metoda je založena na nosné myšlence, že žáci ve skupině na základě podnětů ostatních vymyslí více, než by vymysleli jednotlivě. Hlavním důvodem zařazení této metody bylo navození pracovní atmosféry a nastínění úvodu do zkoumané problematiky, tj. náboženství.

3. Rozdělení do skupin

Projektu se zúčastnilo 18 žáků. Žáci byli rozděleni do čtyř skupin pomocí metody sněhové koule, kdy si studenti vybírali z rozstříhaných papírků, kde na každém byl symbol daného náboženství. Podle stejného symbolu utvořili skupinu. Již před započítím rozdělení studentů, však autor projektu rozdal čtyřem nejschopnějším žákům náhodným způsobem jeden papírek (každému jiný symbol). Tento selektivní výběr byl nutný pro to, aby nedocházelo k tomu, že budou skupiny nevyrovnané.

4. Zhlédnutí projekce

Po úspěšném rozdělení do skupin byl každému studentovi rozdán pracovní sešit, do kterého zpracovávali informace, které zachycovali v průběhu dokumentu Hanse Künga – Světová Náboženství. Každý žák sledoval ten dokument, který se týkal daného náboženství sám na svém počítači. Dokument trval v průměru 55 minut a na jeho zhlédnutí měli žáci pouze jednu možnost, takže bylo důležité, aby udrželi pozornost po celou dobu. V této části se vyskytl největší problém během projektového dne, neboť docházelo k velkým prodlevám, než si žáci předali “flash kartu” s dokumentem. Mezi prvním a posledním žákem došlo k přibližně 10 minutové prodlevě. Došlo i bohužel k tomu, že některé počítače nepodporovaly daný formát přehrávání, takže si někteří žáci museli stáhnout vhodný přehrávač z webu. Pro ideální realizaci je tedy nutné, aby do každého počítače byl přehrán konkrétní dokument ještě před zahájením projektového dne a ověření jeho funkčnosti, nejlépe několik dní předem. Dalším menším problémem byla délka trvání dokumentu, protože někteří žáci nebyli schopni udržet pozornost po celou dobu jeho projekce. Dále značná nevyrovnanost kvality zpracování mezi jednotlivými díly. I přes tyto námitky je zařazení dokumentu do projektu důležité, neboť učí žáky aktivně získávat informace a třídit je.

5. Práce ve dvojicích (trojicích)

Následně se studenti v rámci skupiny rozdělili do dvou týmů, kdy mezi sebou konzultovali informace, které získali z projekce dokumentu a chybějící informace doplňovali buď z internetu, nebo podle poskytnuté odborné literatury do svých pracovních listů.

6. Práce ve skupině

V této fázi žáci kolektivně zpracovávali získané informace a selektovali nej kvalitnější poznatky. Byla jim také poskytnuta možnost černobílého a barevného tisku pro lepší dokreslení výstupní myšlenkové mapy, kterou ve finále projektu prezentovali. Poté následoval přesun do učebny výtvarné výchovy, kde studenti při konsenzu v rámci

skupiny zapisovali nejpodstatnější informace na arch papíru a vytvářeli tak myšlenkovou mapu. V projektu bylo důležité nejen zachycení důležitých informací, ale také grafické zpracování tématu. V této části docházelo k největší komunikativní a pracovní interakci za celou dobu projektu. Studenti mezi sebou debatovali o rozvržení projektu a relevantnosti informací, které posbírali. Vedoucí projektu nemusel do utváření projektu zasahovat, neboť žáci vždy došli k rozumnému závěru.

7. Praktické předvedení projektu

Jedna z hlavních částí projektu je prezentace závěrečné myšlenkové mapy před ostatními spolužáky. V rámci skupiny se domluví nad jedním až dvěma mluvčími, kteří před zbylými žáky ze třídy charakterizují svůj výstupní projekt, tj. myšlenkovou mapu.

Hodnocení vedoucím projektu:

Projekt byl všemi skupinami zpracován na uspokojivé úrovni. Zaznamenané údaje byly v drtivě většině korektní a relevantní. Grafická úroveň zpracování byla taktéž kvalitní (viz přílohy). Některé důležité informace, které v průběhu závěrečné prezentace projektu nezazněly, pak byly ústně doplněné vedoucím projektu. Spolupráce uvnitř skupiny probíhala bezproblémově a žáci si velmi dobře přerozdělili své interní role. Nečinnost některých žáků byla pouze krátkodobá a zásahy vedoucím do projektu byli minimální. Aktivita žáků byla výrazně vyšší, než v klasickém vyučování a projekt přinesl intenzivnější činnost žáků, kteří bývají v jiných hodinách pasivní. Do popředí se dostali i ti žáci, kteří v běžných vyučovacích předmětech nevynikají a patří do slabšího průměru. Práce s počítačem, či výtvarná činnost umožnila žákům projevit své skryté schopnosti, které v běžném vyučování zůstávaly latentní.

Závěrečné výstupy, které jsou prezentovány myšlenkovými mapami, splnily pouze s minimálními výhradami zadání projektu. Individuální aktivita byla téměř bezproblémová a vždy směřovala k celkovému úspěchu skupiny. Všichni studenti, kromě jednoho, byli hodnoceni známkou výbornou. Tento jeden žák soustavně vyrušoval a nespolupracoval. Musel být často napomínán a tak mu bylo uděleno pouze

dostatečné ohodnocení. Mnohem lepší řešením však mohlo být žáka v průběhu projektu vyřadit a přemístit ho do paralelní třídy. Zhotovené myšlenkové mapy byly vyvěšeny na chodbě školy, což bylo pro žáky důležité, neboť viděli, že jejich projekty po zhotovení nebudou ztraceny nebo někde založeny. Jejich práci tak uvidí nejen jejich spolužáci z ostatních tříd, ale také učitelé a rodiče. Tím byla zajištěna udržitelnost projektu a jeho smysluplné využití nejen pro žáky, kteří se projektového dne účastnili.

Z hlediska osobního hodnocení byla realizace a samotný průběh projektu až na malé výjimky plynulý (mezi tyto výjimky patří částečná nesoustředěnost studentů v průběhu celého projektu, prodlevy při zhlédnutí videa, různá doba zhotovení myšlenkových map nebo také únava studentů ke konci projektového dne, kdy dochází k nejpodstatnější části, tj. prezentaci projektu). Projektový den však samozřejmě přináší i některá negativa. Za největší negativum lze označit velkou náročnost organizační schopnosti pedagoga. K uskutečnění projektu bylo třeba několikero souhlasů (ředitelka školy, třídní učitelka, žáci), změn v rozvrhu, přesunů učeben a získání pomůcek. Samotná realizace projektu, jak již bylo zmíněno, byla plynulá, avšak z hlediska nasazení učitele mnohem intenzivnější než v běžných hodinách. Dalším negativem se může zdát také neadekvátní finanční ohodnocení práce pedagoga. Projektový den je mnohdy hodnocen jako nepřímá pedagogická činnost, tím pádem přichází učitel o všechny přesčasy, což je velmi důležitá část měsíčního platu.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce přináší analýzu aktuální problematiky multikulturalismu. Vysvětluje pojmy, které jsou s multikulturalismem i jeho aplikací ve výchově a vzdělávání úzce spojeny, jako jsou identita, politika uznání či kulturní relativismus. Multikulturalismus vede společnost k žití ve vzájemném respektu a toleranci. Velmi často se v souvislosti soužití různých kultur začíná hovořit i o kulturním pluralismu, který lze označit za umírněnější směr než multikulturalismus. Bez ohledu na některé rozdílnosti, které mezi těmito směry panují, je však nutné vést budoucí generace v toleranci k odlišným kulturám nebo náboženství, než je jejich vlastní. Současné školství se pokouší realizovat tuto snahu prostřednictvím průřezového tématu Multikulturní výchova, které je zakotveno v kurikulární reformě. Jednou z možností, jak již zmíněnou kurikulární reformu aplikovat do praxe, je projektové vyučování. Tato komplexní vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním, je vhodným nástrojem pro reálnou aplikaci současných stanov školského zákona.

Praktická část diplomové práce se věnuje realizaci projektového vyučování zaměřeného na rozvoj průřezového tématu multikulturní výchova. Projekt pod názvem „Světová náboženství“ probíhal na Střední škole pedagogické hotelnictví a služeb v Litoměřicích. Zapojení žáků bylo na velmi vysoké úrovni a jejich spolupráce ve skupině byla téměř bezproblémová. Závěrečné výstupy z projektu byly jak po stránce formální, tak po stránce grafické zpracovány kvalitním způsobem. Ze zpětné vazby od žáků bylo poznat, že žákům se projekt líbil a mají motivaci se účastnit na podobných projektech.

Z plynulého průběhu projektu a vysoké aktivity žáků lze usuzovat, že projekt by mohl probíhat podobně úspěšně i na jiných školách. Tím by byla zajištěna trvalá udržitelnost projektu v budoucnosti. Pro mnohé školy by šlo o aktivní (ne pouze fiktivní) zařazení průřezového tématu multikulturní výchova, které je povinnou součástí

Rámcového vzdělávacího programu. Náročnost projektu je vhodná především pro úvod do problematiky náboženství a v obecné rovině i multikulturalismu. Tento projekt lze doporučit pedagogům, kteří s projektovým vyučováním začínají, neboť požadavky na jeho organizační strukturu a materiální zajištění jsou minimální.

LITERATURA

- Barša, P. 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bezpečnostní informační služba. 2013. *Výroční zpráva 2012*. Dostupné z: www.bis.cz
- Blatný, M. 2006. *Metodologie psychologického výzkumu: konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia.
- Brouček, S. 1991 *Základní pojmy etnické teorie*. Praha: Český lid.
- Buryánek, J. 2005. *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni.
- Coufalová, J. 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna.
- ČTK. 2011 *Cameron se přidal k Merkelové. Multikulturalismus podle něj selhal*. In: [lidovky.cz](http://www.lidovky.cz) [online]. [cit. 2014-04-22]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/cameron-se-pridal-k-merkelove-multikulturalismus-podle-nej-selhal-1d1-/zpravy-svet.aspx?c=A110205_124616_ln_zahranici_ogo
- Dimitrov, M., Ehl, M. 2010. *Multikulturalismus naprosto selhal, prohlásila Merkelová*. In: [ihned.cz](http://www.ihned.cz) [online]. [cit. 2014-04-22]. Dostupné z: <http://zpravy.ihned.cz/c1-47229300-merkelova-integrace-cizincu-selhala>
- Durkheim, É. 2002. *Elementární formy náboženského života: systém totemismu v Austrálii*. Praha: Oikoymenh.
- Geertz, C. 2000. *Interpretace kultur: Vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Heller, J., Mrázek, M. 2004. *Nástin religionistiky: uvedení do vědy o náboženstvích*. Praha: Kalich.

- Heywood, A. 2005. *Politické ideologie*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Horyna, B. 1994 *Úvod do religionistiky*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku.
- Hrabáková, L. 2007. *Paideia: Philosophical e journal of Charles university* [online]. Praha: Univerzita Karlova, [cit. 2013-10-02]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/>
- Hrabáková, L. 2002. *Vybrané kapitoly z kulturní antropologie*. Liberec: Technická univerzita.
- Hroch, M. 2003. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- <http://www.evropa2045.cz>
- Husník, P. 2007. *Polemika kolem RVP pro odborné vzdělávání*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: Gnosis.
- Jeřábek, J. 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Jezberová, R. 2011. *Žákovské projekty: cesta ke kompetencím: příručka pro učitele středních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Kratochvílová, J. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU.
- Kropáček, L. 1996. *Islámský fundamentalismus*. Praha: Vyšehrad.
- Kamín, T., Machalová, T. 2003. *Kritika rasy a rasismu*. Brno: Masarykova univerzita.

Kubínová, M. 2002. *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 2001 Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Pelcová, N. 2009. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.

Průcha, J. 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.

Průcha, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Příhoda, V. 1936. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie.

Rei, 2011. *Multikulturalismus pohřbil už i Sarkozy*. In: *Novinky.cz* [online]. [cit. 2014-04-22]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/224963-multikulturalismus-pohrbil-uz-i-sarkozy.html>

Řezník, M. 2003. *Formování moderního národa: Evropské "dlouhé" 19. století*. Praha: Triton.

Sartori, G. 2011. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán.

Szebestová, Z. 2012. *Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Šimoník, O. 2003. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD Brno.

Šišková, T. 2008. (Ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál

Štampach, I. 1998. *Náboženství v dialogu: kritické studie na pomezí religionistiky a teologie*. Praha: Portál.

Štampach, I. 2008. *Přehled religionistiky* Praha: Portál.

Švejcar, S., Střílková K., Šimová, B. 2009. *Jeden svět na školách: program společnosti Člověk v tísní: učitelský zápisník*. Praha: Člověk v tísní.

Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková, M. 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál.

Vališová, A., Kasíková, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vláda ČR. 2009. *Národnostní menšiny*. In: vlada.cz [online]. [cit. 2014-4-22]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

Výrost, J. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Wolf, J. 2000. *Člověk a jeho svět*. Praha: Karolinum.

Zoubek, V. 2008. *Lidská práva - globalizace - bezpečnost*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Židovská obec v Praze. 2012. *Výroční zpráva o projevech antisemitismu v České republice za rok 2012*. Dostupné z: www.kehilaprag.cz

PŘÍLOHY

Příloha A - Fotodokumentace z projektového dne







Příloha B - Ukázka zpracovaného pracovního sešitu

BUDDHISMUS

Michal Rotoušek
Barbora Talantová
Nikola Kuchera
Denisa Marková

1. Jak se dané náboženství staví k otázce Boha?

- Bůh jako pojem není v buddhismu definován.
- Vystupují božstva - bytosti, žijící na nižší úrovni nirvány
- Bůžstvo je považováno na běžné smrtelní a nemrtelní bytosti podobní jako lidé nebo zvířata, přerůstají svou moudrostí, schopností a dlouhověkostí

2. Co je hlavní podstatou daného náboženství?

- podstata je, že nepočítá s uctíváním jediného boha
- podstata je vymač se ze SAMSARA → (opakující se cyklus reinkarnací)
- celou podstatou je dosažení nirvány (vystoupení ze sledujícího boha)

3. Má dané náboženství nějaká příkázání nebo povinnosti? - 5 hlavních příkazů:

1. nezabíjet ani nenaroužovat žádného živého stvoření
 2. neválet na cizí majetek
 3. zdržovat se nepřiměřeného pití a sexu
 4. zdržovat se lži, podvodu a pomlvy
 5. nepoužívat sporných nápojů
1. přechod k nižšímu stvoření
2. přechod k vyššímu stvoření
3. zanechání touhy, vášně
4. zanechání zániku stvoření
5. zanechání stvoření

4. Jmenujte tři významné proroky, osobnosti, hlasele a popište jejich významné činy.

- Gautama Buddha - zakladatel buddhismu
- Amida - buddhistický bůh, který je v centru všech buddhistických učení
- Dalajláma - politický a duchovní vůdce Tibetu

5. Jaké spisy, či posvátné knihy se vážou k danému náboženství, přibližte je.

posvátná kniha: Diamantová sutra - první světová kniha, která byla vytištěna 4. května 868

6. Jaký je hlavní symbol daného náboženství, popište ho.

Buddha - bytost, která dosáhla dokonalého osvícení, a tak definitivně ukončila koloběh reinkarnací (SAMSAŘA)

Dharma - individuální mrštní zákon, který musí být následován

7. Jmenujte tři nejdůležitější svátky daného náboženství a přibližte je.

1. MAKHA BUHA - dharmy buddhistický svátek - připadá na den úplňku téhož lunárního měsíce (každý rok v jiný den), obvykle během února

2. VESAK - buddhistický svátek - den půstu

3. VESAK - buddhistický svátek p. oslavou narození BUDDHA CAITANY

8. Jmenujte jednu hlavní budovu či chrám a bližší jej charakterizujte.

ANGKOR VAT - je chrám největší ze v Angkoru v Kambodži
byl postaven počátkem 12. st. pro krále Suryavarmana II.

9. Jak se staví dané náboženství k ostatním náboženstvím, či bezvěrcům?

- 4 mnoha asijských zemích monoteistický rysem s moderní náboženství

10. Má dané náboženství nějaké větve, na které se dále dělí? Popište ty hlavní.

BUDDHISMUS

- THEĀVĀDA - nauka starších
- HINAJĀNA - malý nář
- MAHĀJĀNA - velký nář
- VĀJŚĀJĀNA - mluví o životě, rozumu

11. Jaký počet je věřících daného náboženství v ČR?

cca 4 tisíce osob

12. Jaký počet je věřících daného náboženství ve světě a v kterých státech je nejvíce zastoupeno?

cca 300 milionů vypravěců buddhismu na celém světě
nejvíce zastoupen v Číně, Indii a Japonsku + někdy po celém světě